



A stylized illustration in shades of blue and black on a light background. A woman with a large, rounded head and closed eyes is seated at a large, round table, reading a book. A young child with a large, curly head of hair is seated opposite her, also reading a book. The table is cluttered with several stacks of books. A large, empty bowl sits on the table behind the woman. The floor is decorated with a pattern of black and white triangles, some containing blue circles. The overall style is simple and graphic.

**CALEIDOSCÓPIOS DA MEMÓRIA:
os jovens e a literatura no sertão potiguar**

André Magri Ribeiro de Melo
UFMG, Belo Horizonte, 2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

**CALEIDOSCÓPIOS DA MEMÓRIA:
os jovens e a literatura no sertão potiguar**

André Magri Ribeiro de Melo

Belo Horizonte
Fevereiro de 2018

ANDRÉ MAGRI RIBEIRO DE MELO

**CALEIDOSCÓPIOS DA MEMÓRIA:
os jovens e a literatura no sertão potiguar**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: **Profª. Dra. Míria Gomes de Oliveira**

Co-orientadora: **Profª. Dra. Maria da Conceição Passeggi**

Belo Horizonte
Fevereiro de 2018

M528c
T

Melo, André Magri Ribeiro de, 1991-
Caleidoscópios da memória: os jovens e a literatura no sertão
potiguar / André Magri Ribeiro de Melo. - Belo Horizonte, 2018.
271 f., enc.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Míria Gomes de Oliveira.

Co-orientadora: Maria da Conceição Passeggi.

Bibliografia: f. 256-271.

1. Educação -- Teses. 2. Literatura -- Estudo e ensino -- Teses.
3. Leitura -- Aspectos sociais -- Teses. 4. Leitores -- Formação -- Teses.
5. Memória coletiva -- Teses. 6. Jovens -- Interesses na leitura -- Teses.
7. Jovens -- Livros e leitura -- Teses. 8. Autobiografia -- Aspectos sociais -
- Teses. 9. Camponeses -- Educação. 10. Educação do Campo -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Míria Gomes de, 1967-. III. Passeggi, Maria da
Conceição. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

CDD- 807

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

Dissertação de Mestrado intitulada “Caleidoscópios da Memória: os jovens e a literatura no sertão potiguar” apresentada por André Magri Ribeiro de Melo, em 19 de fevereiro de 2018, e aprovada, com indicação para publicação, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes Membros:

Profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira
(Orientadora)
Faculdade de Educação – UFMG

Profa. Dra. Maria da Conceição F. B. Sgadari Passeggi
(Co-orientadora)
Centro de Educação – UFRN

Profa. Dra. Cássia de Fátima Matos dos Santos
(Examinadora Externa)
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – UFRN

Prof. Dr. Guilherme Trielli Ribeiro
(Examinador Interno)
Faculdade de Educação – UFMG

Belo Horizonte, 19 de fevereiro de 2018.

*Às crianças e jovens do sertão potiguar e brasileiro
que fazem da literatura um teto todo seu.*

À Mainha, pelo amor maior do mundo.

A Otávio, Leitor de mim.

AGRADECIMENTOS

“[...] aquilo que lemos de mais belo deve-se, quase sempre, a uma pessoa querida. E é a essa mesma pessoa querida que falamos primeiro. Talvez porque, justamente, é próprio do sentimento, como do desejo de ler, preferir. Amar é, pois, fazer dom de nossas preferências àqueles que preferimos. E esses partilhamentos povoam a invisível cidadela de nossa liberdade. Somos habitados por livros e amigos”.

Daniel Pennac, em *Como um romance* (2008).

Agradeço,

A **Deus**, por ter o quê e a quem agradecer.

À **Mainha** (Dona Marinez) pelo amor incondicional que me acompanha desde sempre; a **Painho** (Seu José), pela preocupação e proteção; a **Vovô** (Seu João), pelas bênçãos de sempre; à **Titia Mafona** pelo carinho e por toda ajuda nos momentos difíceis; à **Mariana**, minha irmã, pelas coisas boas que vivemos juntos.

A **Otávio**, pela devoção cotidiana e paciência refinada com que esteve ao meu lado durante todo o mestrado e, especialmente, durante a escrita da dissertação, da qual foi o primeiro leitor. Seu cuidado, atenção e preocupação comigo só revelam sua imensa capacidade de amar. Por tudo, amor-companheiro, minha gratidão.

À **Jaiza**, pela amizade e cumplicidade que cultivamos com muito amor e luz. Meu agradecimento, também, pelas muitas leituras e sugestões para este trabalho e pelo tempo dedicado a mim.

A **Iracema** e **Iara**, amigas e anjos da guarda que iluminam meus dias.

À **Aridenis**, amiga com quem divido angústias e paixões sobre educar e ler.

A **Keyson**, amigo que sempre me acolheu em sua casa quando estive em Natal.

À **Enilda**, pela amizade sincera e ajuda na minha mudança para Minas Gerais.

À **Jeane**, pelo companheirismo, sensibilidade e torcida positiva de sempre.

À **Lílian**, pela doçura, amizade e incentivo a cursar o mestrado na UFMG.

À **Rosilda** e **Carlos**, queridos amigos e leitores destas ideias desde sua gênese.

À **Míria**, pela leveza, rigor e parceria com que me orientou nesta pesquisa e pelas palavras de acolhida frente às adversidades do caminho. Sem sua companhia, faltaria liberdade e poesia a este trabalho.

À **Conceição**, pelas conversas, dúvidas e textos partilhados sobre a pesquisa (auto)biográfica, além dos afetos e cuidados sempre tecidos com as linhas da compreensão e da crítica edificante.

À **Cássia**, por me incentivar a seguir a carreira acadêmica, por ter aceitado tão gentilmente o convite para ler meu trabalho, pela amizade que nasceu na UERN –

Câmpus Assu e pelas considerações tão generosas sobre a dissertação.

A **Guilherme**, pelas interlocuções sensíveis, potentes e poéticas intercambiadas ainda no projeto de pesquisa e durante nossa convivência no GPELL; também pela leitura de valor imensurável que fez desse trabalho, me ajudando a ver caminhos e possibilidades de interpretação e ampliação desse texto.

À **Analise e Marta**, pela leitura atenciosa do texto e por me inspirarem com suas lutas pelo direito à educação, à alfabetização e à literatura entre as pessoas pobres deste país.

A **Rildo Cosson**, pelas sugestões no início da pesquisa.

A **Ezequiel Theodoro**, pelas indicações de textos teóricos.

À **Marly Amarilha**, pelos apontamentos críticos e leituras sugeridas.

Aos **Professores da Faculdade da Educação da UFMG**, especialmente à Ana Galvão (*Metodologia de Pesquisa*), à Shirley Miranda (*Pós-colonialismos, Epistemologias do Sul e Educação*), a Luiz Alberto Gonçalves (*Pensamento Descolonial e Educação*), à Maria Lúcia Castanheira (*Fundamentos da Pesquisa em Educação e Linguagem*) e à Maria Alice Nogueira (*Sociologia da Educação*) pelas aulas que me abriram mundos, saberes e rupturas inesquecíveis.

Às **Professoras da Linha de Pesquisa em Educação e Linguagem**: Isabel Frade, Zélia Versiani, Sara Mourão, Célia Abicalil, Lалу, Francisca Maciel e Aracy Martins que, junto à Míria, sempre me acolheram com gentileza.

Ao **GPELL** – Grupo de Pesquisas do Letramento Literário e, por extensão, ao **CEALE** – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, onde aprendi fartamente sobre as literaturas infantil e juvenil e a formação de leitores na contemporaneidade.

Aos **amigos e amigas que o PPGE me proporcionou (re)encontrar** e com quem troquei afetos, conhecimentos, abraços, medos, experiências e um transitar fecundo pelas demais linhas de pesquisa do programa: Rômulo, Kelly, Thainara, Larissa, Rubia, Júlia, Carol, João Paulo, Alexandre, Juliano, Camila, entre tantos outros.

Aos **amigos e colegas da linha Educação e Linguagem**: Sílvia, Ivan, Franz, Lívia, Marcos, Paula, Milene, Morgana e Ana Paula, com os quais convivi mais estreitamente.

À **Angelina**, pela amizade, orações, solicitude e revisão linguística divertida, nostálgica e poética dessa dissertação.

A **Wagner Di Oliveira**, artista assuense, pelas telas lindíssimas que deram beleza e poesia assuenses, potiguares, brasileiras, a esse texto.

À **Escola Municipal Adalberto Nobre de Siqueira** e à **Secretaria Municipal**

de Educação de Ipanguaçu, locais onde trabalhei de 2009 a 2016 e graças aos quais conheci os jovens leitores que deram sentido a essa pesquisa e, sem dúvidas, à minha vida como professor.

Aos **jovens leitores do campo de Ipanguaçu** que participaram da pesquisa e que fazem da leitura e da literatura experiências repletas de sentido, emoção e força no sertão potiguar.

À turma **LAL 2014** (Habilitação em Línguas, Artes e Literatura) da Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo/UFGM) pelos aprendizados nos interiores de Minas Gerais e pelos afetos e saberes que dividimos nas aulas sobre formação de leitores e políticas públicas.

Aos **jovens e professoras do IFMG-Ouro Preto**, pelas experiências memoráveis, em especial com os alunos das turmas de Metalurgia, Automação e Edificações para quem lecionei, além das docentes de Língua Portuguesa da CODALIP, com quem aprendi melhor sobre o ofício de ensinar.

A todos os **trabalhadores e trabalhadoras da Faculdade de Educação e do PPGE**, que cuidam da limpeza, da manutenção e do atendimento a alunos e professores e sem os quais a pesquisa, o ensino e a extensão não seriam possíveis.

Aos **técnicos do PPGE** que me auxiliaram sempre que precisei de ajuda, especialmente Gilson, Rose e Daniele.

À **CAPES**, pela bolsa de estudos concedida, que foi indispensável ao desenvolvimento da pesquisa e à minha estadia em Belo Horizonte.

Ao ex-presidente **Lula** e à presidenta **Dilma**, pelas políticas públicas voltadas para os menos favorecidos deste país. Sem elas, seria improvável eu ter cursado o ensino médio no IFRN, a graduação em Letras numa universidade pública através de cotas raciais e o mestrado num programa de pós-graduação de excelência e reconhecimento internacional, dentro de uma das melhores universidades da América Latina. Aos dois, minha gratidão.

À **Universidade Federal de Minas Gerais**, em nome do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, por me acolher e me transformar como pesquisador e como pessoa.

O Menino que carregava água na peneira – Manoel de Barros

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os
vazios com as suas
peraltagens
e algumas pessoas
vão te amar por seus
despropósitos.

“Todo caminho da gente é resvaloso.
Mas também, cair não prejudica demais.
A gente levanta, a gente sobe, a gente
volta! O correr da vida embrulha tudo, a
vida é assim: Esquenta e esfria, aperta e
daí afrouxa, Sossega e depois
desinquieta O que ela quer da gente é
coragem (...)”

Guimarães Rosa

RESUMO

Como jovens do sertão potiguar dão sentido às suas experiências literárias a partir de lembranças dos seus percursos formativos como leitores? Em tempos de golpe contra a democracia nacional, este trabalho argumenta em defesa da educação pela memória como alternativa crítica no debate público sobre o direito à literatura no Brasil, especialmente no nordeste do país. Nesta dissertação, busquei interpretar as narrativas autobiográficas de jovens leitores a partir das memórias que eles evocaram em entrevistas individuais. Esse estudo fundamenta-se nos parâmetros teórico-metodológicos da Pesquisa (Auto)biográfica e em trabalhos da Filosofia da Linguagem e da Educação, da Memória Social, da Sociologia da Educação, da História Cultural, da Teoria Literária, da Formação de Leitores e do Letramento Literário. As análises revelaram processos heterogêneos de apropriação da literatura no sertão pelos jovens camponeses; suas condições de participação em práticas culturais de leitura; seus modos de viver e significar experiências literárias; e as relações entre desigualdades socioeconômicas e leitura literária no sertão. A literatura aparece em suas narrativas como catalisadora de rompimentos, tensões e transformações que os aproximaram da diferença, da diversidade e do senso de pertencimento coletivo pela palavra. O diálogo entre narrativa de si e experiência oferece contribuições centrais à discussão sobre a formação de leitores literários, pois focaliza o conhecimento de si e a reflexividade autobiográfica como disposições humanas capazes de promover a reinvenção permanente dos leitores e seus saberes.

Palavras-chave: jovens leitores; experiências literárias; formação do leitor; memória social; narrativas autobiográficas.

ABSTRACT

How do young people from the Potiguar countryside make their literary experiences meaningful through the remembrances of their formative paths as readers? In times of coup against the national democracy, this paper argues in favor of education by means of memory as a critical alternative to the public debate about the right to literature in Brazil, especially in the Northeast of the country. In the present dissertation, I sought to interpret autobiographical narratives of young readers through the memories they evoked in individual interviews. This study is founded on the theoretical and methodological parameters of the biographical research and on the studies of Philosophy of Language and Education, Social Memory, Sociology of Education, Cultural History, Literary Theory, Reader Formation and Literary Literacy. The analyses have revealed heterogeneous processes of literature appropriation in the countryside by the young people who live there; their conditions to participate in cultural reading practices; their ways of living and signifying literary experiences; and the relationships between socioeconomic inequalities and literary reading in the countryside. Literature appears in their narratives as a catalyst for disruptions, tensions and transformations that brought them closer to discussions about difference, diversity creating a sense of collectiveness through written words. The connection between self-narrative and experience offers central contributions to the discussion about the formation of literary readers, since it focuses on self-knowledge and the autobiographical reflexivity as human dispositions capable of promoting a permanent reinvention of readers and their knowledge.

Key-words: young readers; literary experiences; reader formation; social memory; autobiographical narratives

SUMÁRIO

PRELÚDIO:	
as primeiras peças do caleidoscópio ou como se chega a ser o que se é	16
PARADA 1 – O CAMINHO E OS LEITORES-CAMINHANTES	36
1.1 Ouvinte e narradores: a relação entre o pesquisador e os jovens narradores	39
1.2 Sertão e sertanejos potiguares: os narradores e suas condições socioculturais	
1.2.1 Os campos de uma Ilha: ruralidades ipanguaçuenses	53
1.2.2 Jovens camponeses leitores: nossos caminhantes	64
1.3 O caminho feito ao caminhar: incursões metodológicas	
1.3.1 O traçar do mapa: pesquisa (auto)biográfica em educação	80
1.3.2 A rota: representações de si na entrevista narrativa	93
1.3.3 Horizontes à vista: interpretar vozes e corpos	102
PARADA 2 – MIRÍADE DA MEMÓRIA: LEMBRAR E NARRAR	109
2.1 Leituras do tempo: os sentidos da memória	
2.1.1 Os trabalhos da memória: lavrar a própria vida	112
2.1.2 Leitura e memória: convergências harmoniosas	123
2.1.3 Leitores (as): artífices da realidade recordada	134
2.2. A arte de narrar: uma ontologia humana	
2.2.1 Considerações sobre a narrativa e a invenção de si	144
2.2.2 Narrar em nossos tempos	155
2.2.3 Viver, ler e narrar: hermenêutica em três tempos	165
PARADA 3 – CALEIDOSCÓPIOS DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA	179
3.1. Virada caleidoscópica: experiências literárias no sertão	
3.1.1 “Tudo que nos acontece”: sujeitos e saberes da experiência	182
3.1.2 Gira o caleidoscópio: saberes literários em movimento	192
3.1.3 Diálogos literários e intersubjetivos: letramento, experiência e formação de leitores	207
3.1.4 A literatura no sertão: bússola dos leitores-caminhantes?	224
CODA: a educação da memória e o direito à literatura	245
REFERÊNCIAS	257

PRELÚDIO:
AS PRIMEIRAS PEÇAS DO CALEIDOSCÓPIO
(OU COMO SE CHEGA A SER O QUE SE É)

Há assim uma memória involuntária que é total e simultânea. Para recuperar o que ela dá, basta ter passado, sentindo a vida; basta ter, como dizia Machado, “padecido no tempo”. A recordação provocada é antes gradual, construída, pode vir na sua verdade ou falsificada pelas substituições cominadas, pela nossa censura. [...] A essas analogias podem servir ainda certos fragmentos de memória que – como nos sonhos, surgem, somem e remergulham feito coisas dentro de uma fervura de panela.

Pedro Nava, em **Baú de Ossos** (1972).



Dom Quixote do Sertão, 2015, óleo sobre tela. Wagner Di Oliveira, artista potiguar.

Isto não é uma dissertação.

René Magritte, celebrado pintor surrealista, é considerado um dos nomes mais emblemáticos da arte moderna. Uma de suas obras mais conhecidas é *La trahison des images* (óleo sobre tela, 1920), que traz uma imagem realista acompanhada da inscrição *Ceci n'est pas une pipe* (que, em português, significa *Isto não é um cachimbo*). Pinta-se aí um paradoxo que me inspirou ao longo do mestrado e que vem me acompanhando história à fora: o tensionamento da realidade que nos é dada – eufemismo peculiar às diferentes e refinadas formas de violência que alijam o sujeito da contemporaneidade –, em detrimento das realidades que desejamos construir, singular e democraticamente.

O movimento artístico-literário do surrealismo e sua crítica contundente ao racionalismo, influenciada pela psicologia freudiana, se propunha à ruptura da fixidez que os ideais de lógica e razão modernos impunham à arte. Em contrapartida, o inconsciente, o automático, o abstrato, o irreal e a verossimilhança tinham lugar privilegiado entre artistas como Magritte, que pensavam e recriavam a vida e as experiências humanas enredados nos espectros dos sonhos, territórios caleidoscópicos. Assim, este trabalho *não é* uma dissertação, mas *pode (vir a) ser*.

Recorro a Wagner Di Oliveira, pintor e artista plástico de Assu, município potiguar interiorano, para iniciar esse texto, pois a sua obra *Dom Quixote do Sertão* (óleo sobre tela, 2015) nos fala da reinvenção como condição fundamental ao ser humano. Inspirado num dos mais lidos e amados enredos da literatura espanhola, *Don Quijote de la Mancha* (1605), Oliveira dá vazão à potência do sonho e da imaginação – marcantes na obra de Miguel de Cervantes – por meio de uma representação sensível de Dom Quixote e Sancho Pança, recriados como sertanejos nordestinos em meio a estradas de areia e silêncio, margeadas por mandacarus e iluminadas pela lua cheia.

Pretendo que esse texto fale a seus leitores sobre diferentes assuntos, mas sobretudo acerca das histórias de jovens do sertão potiguar e suas relações com a literatura, entendendo-as como narrativas multiformes, coloridas, imagéticas, plurais, singulares e em estado perene de deriva e devir: verdadeiros *caleidoscópios da memória*.

Os caleidoscópios são tomados aqui como uma metáfora da vida que se materializa nas (e a partir das) narrativas autobiográficas de jovens garota(o)s que residem nos interiores do Rio Grande do Norte. Em linhas gerais, um caleidoscópio é um pequeno tubo cujo fundo é formado por pedaços de vidro e outros materiais similares que, postos em contraste com espelhos em movimento, nos dão diferentes perspectivas daquilo que vemos, imagens diferentes a cada novo olhar. Pensando a memória como produção psicológica e social vejo que ela pode ser lida como um *lugar*

caleidoscópico por não ter compromisso com a reconstituição integral e fixa de nenhuma imagem do passado, senão com o ato de reconstruir, pelas lembranças e reminiscências, cenas do vivido que ganham forma histórica e linguisticamente, nos fragmentos que emergem da atividade narrativa de se dizer cada vez que dela tomamos parte.



Imagens internas de caleidoscópios disponibilizadas na internet

A literatura é o que faz luzir os caleidoscópios da memória, que é erigida enquanto esses jovens evocam experiências que lhes foram fundamentais à sua formação como leitores. Vista, nesse trabalho e nas narrativas deles, na contramão de ranços beletristas, a literatura se estabelece como um espaço de diálogo e uma forma de viver que se coloca em terreno oposto ao do autoritarismo como regime de pensamento. Os textos literários que eles citam, relembram, e dos quais guardam nomes dos autores, de um personagem marcante ou mesmo de fala emblemática, não se restringem de forma alguma ao que correntes conservadoras da teoria e da crítica literária validam como “literário”. Umbrais e cercas calcados nas heranças coloniais que ainda se arrastam sobre nós são tensionados e, por vezes, ultrapassados. Veremos, ao longo deste texto, que a palavra é um lugar de encontro para as populações do sertão potiguar e que ganha novos sentidos e conotações singulares nas trajetórias e cotidianos de cada jovem, criança, mulher e homem que faz do campo o seu (ou melhor, um dos seus) lugar(es) de resistência e existência.

Podem jovens, ainda estudantes da educação básica, moradores do sertão nordestino, especificamente o potiguar, falar da literatura que leem? Se podem, o que têm a dizer? Se não podem, quem (e o quê) os desautoriza? Quem são esses leitores? Quais são suas experiências? Como eles se autorrepresentam quando convidados a contarem sobre o que leem, como leem, por que leem? Qual o lugar ocupado pela literatura em narrativas autorreferenciais? Onde se encontram a voz e a letra nas suas histórias? Em que medida a experiência individual pode ser inscrita no quadro de uma

comunidade social? Quais as potencialidades da pesquisa (auto)biográfica para compreender e ampliar os horizontes de entendimento sobre a formação de leitores no Brasil e, especificamente, do leitor de literatura? Essas são perguntas que moveram esta pesquisa em Educação e Linguagem, acompanhando-me desde antes do seu desenvolvimento até agora, quando é chegado o momento de compartilhar os saberes que construímos juntos: eu, os jovens participantes deste processo e os demais colaboradores – todos autores desta história.

Esta pesquisa parte de um lugar: tem a mim como responsável por conduzi-la, contou com a orientação e acompanhamento de pesquisadoras/es experientes na educação e nos estudos literários e da linguagem, trata das vidas de jovens potiguares, que são parte de comunidades e indivíduos únicos, ao mesmo tempo, e teve diversos apoios vindos de diferentes pessoas e instituições durante seu percurso.

A pesquisa tem inspiração caleidoscópica porque a concebemos como uma trama composta por especificidades que não se encerram em si mesmas, mas se articulam em contínua movimentação. Como o nosso olhar que é convocado a se mover na contemplação dos jogos fotocromáticos no interior de um objeto, um processo de pesquisa é cerzido a todo tempo por travessias, tensões, engendramentos e subversões que também nos chamam ao dever de perceber o ofício de pesquisar como um contínuo de oscilações entre as necessidades de, ora ancorar, ora navegar, ora pausar.

É imperativo situar este trabalho no centro de preocupações profissionais, políticas e acadêmicas que têm dado a tônica de momentos que considero decisivos à minha formação como professor da educação básica e pesquisador. A opção por discutir a formação de leitores no sertão potiguar, o lugar da literatura no campo e o interesse especial pela escuta/leitura das vidas dos jovens que possibilitaram esta investigação são indissociáveis da minha própria história.

Vivi meus primeiros dezoito anos numa casinha de taipa às margens da Lagoa da Ponta Grande, numa comunidade rural sertaneja conhecida como Porto, e, mesmo mudando para a cidade, minha trajetória como professor da educação básica pública tem como marco o período de cinco anos durante os quais lecionei numa das escolas do campo mais distantes do perímetro urbano do município que, eu saberia mais tarde, era justamente o “fim” daquelas águas que guardam tantas versões de mim.

Aprendi a ler ainda em casa sob os cuidados arbitrários do meu pai, um pescador que me ensinou as primeiras letras e os números. Nossa residência não tinha biblioteca, como a maioria dos lares camponeses, mas contava com alguns poucos livros cuja procedência, até pouco tempo, ignorei. Lembro com carinho de uma coleção de contos

de fadas ilustrados que tinha pertencido a uma prima distante e que uma tia paterna residente em Minas Gerais havia me dado de presente. As capas vermelho carmim tinham uma ilustração com dupla exposição que mudava quando a movimentávamos, revelando-nos algumas cenas das histórias que estavam guardadas ali. Foram os meus primeiros livros de literatura, que eu lia e relia sem qualquer sinal de cansaço e com os quais eu mantinha uma relação de amorosidade articulada às palavras e, especialmente, aos desenhos que se uniam à minha imaginação para projetar aquelas passagens tão queridas de narrativas seculares, como Chapeuzinho Vermelho, o Gato de Botas, a Branca de Neve ou o Pequeno Polegar, na minha cabeça e no meu coração.

À medida que eu crescia, outras histórias foram integrando a minha biblioteca metafórica e, mais tarde, a minha biblioteca literal. A exigência familiar de dedicação à escola sempre foi presente, mas não o suficiente para formar meu gosto pelos livros e pela literatura. Lia o necessário e com o comprometimento solicitado pelos meus professores, sem pretensões de aliar a essas tarefas aquele prazer do toque, da imersão e da experiência literária, propriamente dita, que ficou congelado por alguns anos num passado infantil que antecedeu meu percurso escolar.

Mesmo durante esse período nublado nos meus caminhos com a literatura, minha mãe, que foi professora da educação infantil, sempre que possível me presenteava com cadernos e canetas. Meus pais nunca me compraram livros de literatura porque na zona rural e na cidade interiorana de onde éramos não havia livrarias e eles não compreendiam a aquisição de livros como uma necessidade, inclusive porque nas cidades onde existiam eram caros. Contudo, de vez em quando, meu pai ganhava dos seus patrões, que eram latifundiários ricos, livros que eles queriam descartar e que acabavam chegando até mim cobertos de regras e cuidados a serem tomados para não os desgastar. Meu pai os considerava sagrados, menos pelo que representavam como objeto cultural e mais pelo respeito exagerado aos antigos proprietários daquelas obras.

Minha mãe também me trazia livros da escola onde trabalhava, especialmente os ilustrados. Às vezes ficava aborrecido com tantos livros no meu quarto, mas era muito ciumento com todos eles e sabia de cor todos os títulos, todos os autores e gostava de dizer às pessoas que eu tinha uma biblioteca, porque de alguma forma me sentia especial por ser o dono daquelas histórias. Eu passava muito tempo no meio daquelas páginas inundadas de palavras e imagens, mais do que outra criança ou adolescente da minha comunidade, o que me levava a pensar, ainda pequeno, sobre o porquê de não haver mais pessoas lendo, falando sobre livros ou trocando indicações de leitura.

Como todo menino sertanejo, as histórias orais também povoaram minha formação de leitor. Tive o privilégio de conviver com minhas duas avós e meu avô paterno, que nunca deixaram que a fabulação como necessidade pulsante em todo ser humano se restringisse aos livros escritos. Eles eram os guardiões de narrativas carregadas de lições da vida que haviam ouvido de suas mães, pais e avós e vivido por conta própria. Nos momentos em que sentavam comigo e minha irmã, assumiam com maestria o papel de disseminadores do conhecimento popular. Com a minha avó materna, especialmente, sentávamos embaixo de uma grande árvore que havia em seu quintal e ela, acomodada num tamborete, falava de antepassados escravizados pelos donos da fazenda¹ onde morávamos, crianças malcriadas e os castigos de Deus por desobedecerem aos pais e as famosas histórias de medo e assombração sobre entidades mágicas, espíritos atormentados e desaparecimento de pessoas nas águas da lagoa que estava há alguns metros dali.

Os espaços para o contato com a literatura na escola eram mínimos, inconstantes e pouco saborosos na maioria dos casos. As escolas do campo onde cursei o ensino fundamental nunca tiveram bibliotecas e os poucos livros que as instituições recebiam ficavam, em geral, guardados na sala da secretária escolar ou da diretora. À época, final dos anos 1990 e primeiros anos do novo milênio, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ainda estava em expansão e recordo que não havia livros para todos. Obras literárias nos chegaram às mãos, literalmente, quando recebemos os *kits* do Programa Literatura em Minha Casa, que reacenderam em mim a beleza das experiências estéticas de linguagem com as quais eu me deparava nos textos poéticos, narrativos, dramatúrgicos, entre outros, mediadas pela pequena coleção. Como muitos colegas jogaram seus livros no lixo tão logo os receberam da professora, eu catei o máximo de obras que consegui e meu conjuntinho de cinco livros chegou a mais de cinquenta.

Conheci escritores e escritoras clássicos e contemporâneos do Brasil e de outras nações, li diversas adaptações de histórias grandiosas da literatura ocidental, tornei-me mais próximo de poetas nacionais e de romancistas, provando de muitas textualidades e estilos e construindo minhas próprias impressões acerca do que eu gostava ou não de ler e o porquê. O contato com essa diversidade de autores e gêneros me aproximou do português brasileiro e cultivou em mim o desejo de, pela leitura e

¹ Desde 2009, a fazenda em questão foi desapropriada pelo INCRA, em função da pressão de movimentos sindicais e sociais do campo, e, hoje, a área corresponde ao Assentamento Pedro Ezequiel de Araújo, propriedade das famílias que ocupam o território.

literatura, estudá-lo mais a fundo; o que mais à frente se uniu à vontade de melhor entender esta língua, as práticas de leitura e as literaturas que emergiam nela e dela. Mas queria levar esses estudos adiante em colaboração com a Educação, que aprendi a valorizar como direito humano indispensável. O desejo se potencializou e eu só conseguia ver uma forma de realizá-lo: tornando-me professor de Língua Portuguesa e relacionando as questões de leitura aos espaços e temporalidades pedagógicos, escolares ou não, mas sempre cheios de força mobilizadora de transformações no curso das existências humanas.

No período de 2008 a 2010, como aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Câmpus Ipanguaçu, reencontrei a literatura com intensidade nunca antes experimentada. Pude, com a literatura africana dos países de língua portuguesa e a literatura brasileira contemporânea afro-brasileira, reconhecer-me politicamente como negro, o que foi decisivo para minha formação. Foi um período crucial e de amadurecimento da minha trajetória de leitor, tendo em vista que construí um estado de autoconsciência e autoconhecimento intimamente ligado à literatura e à sua relação com outros saberes, como os sociais, os históricos e os culturais. A vinculação a grupos de estudos e pesquisas em Literatura, dentro da escola e da universidade, além de ter começado a lecionar oficialmente para turmas de crianças e adolescentes de uma escola pública do campo, também tiveram peso sobre as mudanças que fortaleceram minha crença na energia emancipatória da leitura literária.

Diferente da maioria dos meus colegas do ensino médio no IFRN, prestei vestibular para um câmpus interiorano da única universidade estadual potiguar, a UERN, que ficava a alguns minutos do meu município de origem. Apesar de todos os avisos, conselhos e conversas acaloradas sobre as inúmeras possibilidades que cursar o ensino superior na UFRN, universidade federal, abririam para mim, decidi que continuaria minha formação acadêmica na região porque acreditava naquele espaço e nas pessoas que estavam ali. Essa escolha me encaminhou científica e politicamente para a maturação das minhas posições em defesa do direito à educação e à literatura para as pessoas tidas como invisíveis ou descartáveis no contexto do capitalismo contemporâneo, que não concebe a arte, a cultura e a leitura como bens simbólicos e materiais importantes para a vida e a liberdade das pessoas, mas como engrenagens do consumo e peças mercadológicas.

Já crescido e na condição de profissional, percebi que eram as águas, pequenas ondas quebrando acanhadas, topos da movência e da mutabilidade, invólucro aberto da

vida, que me colocavam num lugar instável no campo: de um lado, a comunidade onde cresci; do outro, a comunidade que me fez professor. Na terceira margem, ao sabor de Guimarães Rosa: eu, como a lagoa, aparentemente ensimesmado, mas com uma profusão de vidas, histórias, experiências, enredamentos pulsando e vibrando em cada parte do meu corpo, que mimetizava as próprias fases da água e se punha, por vezes, entre o líquido e o sólido, mas, sobretudo, gasoso, fugidio, escapável, em deriva por espaços e territórios inatingíveis, auscultando o que estava além da realidade que me era dada e querendo, profundamente, construir a minha própria concepção do que era real e os meus próprios modos de vivê-lo.

Numa aproximação com a retórica machadiana, defendo que estar no mundo é padecer *entre*. Me parece que os momentos de maior revelação dos sentidos da vida que me chegaram vivendo naquela pequenina comunidade do campo foram quando eu percebi que aquele lugar podia ser vários. Daí, pude ver, além de olhar (e, então, reparar), como a literatura se ocupou de ampliar meus horizontes e me auxiliar na atribuição de novos sentidos à vida. Talvez experimentar a literatura se assemelhe a parir, a cotejar a existência, a ensaiar nossas cegueiras a cada novo ato de leitura que, pela sua força, nos convoca ao renascimento.

Essa relação entre mim, o campo, a literatura e a educação é fundante para que eu situe essa pesquisa no centro de uma das principais causas pelas quais estudo, luto e milito: a democratização da leitura e da escrita entre aqueles/as que são ativamente invisibilizados em nossa sociedade. A formação de leitores, especialmente literários, foi o principal desafio nos anos que exerci o magistério, desde os 17 anos até agora, e nos demais trabalhos que desenvolvi no âmbito educacional. O maior objetivo das aulas de Língua Portuguesa era investir em práticas pedagógicas que favorecessem o contato dos alunos com livros e outras materialidades linguísticas, a conversa com autores, a leitura de diferentes tipos e gêneros de texto, com prioridade para os literários, e espaços de verdadeiros confrontos com opiniões estabelecidas, imaginários constituídos e diferentes perspectivas de olhar o mundo, a si mesmo e a experiência humana. Assim, nenhuma justificativa possível para o trabalho de pesquisa que apresento pode deixar de passar pela dimensão político-pedagógica indissociável da discussão sobre leitura, literatura e formação de leitores.

São muitas as chaves de interpretação para pensar Educação e a Literatura como territórios de saberes que se tocam e se interconectam na constituição de um tecido de sensibilidades e humanidades forjadas pela linguagem e pela arte. Neste trabalho, opto

por dar prosseguimento às reflexões que iniciei ainda na licenciatura em Letras², quando escolhi como objeto de estudo para concluir o curso as memórias de leitura de professoras formadoras de crianças e jovens leitores, com o objetivo de investigar como aquelas mulheres haviam se constituído em leitoras e como, há décadas, vêm ensinando crianças e jovens do semiárido potiguar a ler.

A memória é o conceito fundante dessa pesquisa porque foi a ele que recorri quando conversei com jovens leitores sobre suas experiências com a leitura, especialmente literária. É do vínculo com o passado, mesmo recente, que podemos extrair a formação de uma *identidade leitora* e expandir a nossa percepção sobre os leitores, suas experiências, seus modos de ler, os objetos, artefatos e suportes de leitura e as práticas que se inscrevem socialmente no cotidiano desses jovens, mas também nos interrogando sobre o que escapa ao social e encontra lugar em outros pactos de produção de sentidos pela literatura.

Fernando Pessoa disse que a memória é a consciência inserida no tempo. Concordo com sua premissa por acreditar que o sujeito que recorda e evoca memórias toma maior consciência de si como indivíduo e como ator social no tempo e, conseqüentemente, na história. Quando lidamos com as lembranças como fios condutores da memória, passamos, o pesquisador ouvinte e o memorialista que narra, a compor movimentos que conclamam variadas cenas do passado, pois “a lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento”, nas palavras de João Guimarães Rosa em *Grande sertão: veredas*. Minha opção pela pesquisa das representações que jovens leitores do sertão do Rio Grande do Norte fazem sobre si mesmos em narrativas autobiográficas encontra no trabalho de produção memorialística o tom da música que soa enquanto são traçados os fios das vidas em formação de meninas e meninos que encontraram na literatura algo digno de espaço especial em suas histórias.

A rememoração transita entre o dizível e o indizível, uma operação ontológica

² Essas reflexões emergiram da pesquisa *Professoras Tecelãs: memórias de leitura, teares narrativos e representações de si*, desenvolvida sob a orientação da Profª. Dra. Lílian de Oliveira Rodrigues (UERN), que tinha como escopo a leitura e análise das escritas de si de professoras do ensino fundamental da rede pública municipal de Ipanguaçu, interior do Rio Grande do Norte. Nosso objetivo central era investigar os itinerários de vida (como leitoras) de docentes tendo como lentes as suas experiências com o texto literário. Pautada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, a partir dos trabalhos de Pineau (2007), Passeggi (2008) e Nóvoa & Finger (1998), essa investigação aliou o potencial das narrativas de si das educadoras aos conceitos de narração, memória e experiência, cuja orientação se deu, respectivamente, pelas contribuições de Benjamin (2004), Halbwachs (2006) e Larrosa (2004). Para o aprofundamento da discussão, ver: MELO, André Magri Ribeiro de. *Professoras Tecelãs: memórias de leitura, teares narrativos e representações de si*. 129 f. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Açu, RN, 2014.

que guarda semelhanças com o próprio fazer literário. As visões do passado que vêm à tona na narrativa de si que os jovens elaboram não nos chegam acabadas e harmoniosas, pois são transpassadas pela vitalidade, pelo movimento, pela contradição e pela vida que se vive no presente, fazendo e desfazendo sentidos, costurando e bordando significados que compõem o conjunto de experiências vividas pelo narrador, conferindo-lhe marcas e lugares de uma identidade que é mutável e marcada pelas práticas de leitura literária que compõem sua existência. Quando relembram histórias marcantes, mediadores importantes, espaços significativos e fortes emoções nos seus itinerários de leitores literários, acredito que os jovens – assim como as crianças, os adultos e os velhos – estão diante de uma reconstrução pessoal guiada pela seleção do que foi vivido, do que é lembrado e, especialmente, do que é narrado.

Discutir leitura literária e formação de leitores de literatura no Brasil é uma atividade que tem contado com diversos pesquisadores e, sobretudo, educadores. Desde os anos 1980, com a virada linguística que marcou também o período de redemocratização do nosso país pós-ditadura militar, os debates ganharam acentuada força na academia e fora dela, convocando a sociedade brasileira à reflexão sobre os papéis que cumprem a leitura e a literatura na educação nacional, nos cotidianos do país e nas formas de existência dos seus povos.

Ressalvo que essas convocações não têm sido efetivamente atendidas com o grau de engajamento epistêmico-político necessário à transformação de uma realidade que ainda nos acompanha como um dos principais efeitos das desigualdades e injustiças sociais seculares de nosso país: o analfabetismo; que, segundo pesquisa do IBGE (2011) sobre a alfabetização no país, ainda é vivida por 14 milhões de brasileiros, situação que se intensifica quando olhamos para o Nordeste, que mesmo tendo sido uma das regiões que mais cresceu economicamente nos últimos 15 anos, ainda tem, a cada dois sexagenários, um que não sabe ler/escrever.

É escandaloso o quadro de retrocessos que assomou nosso país durante e após o golpe parlamentar de 2016, que culminou com a deposição da presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff, a partir de um conluio sustentado por conglomerados empresariais, poder judiciário e a chamada grande mídia. No campo da educação, contabilizamos perdas em diferentes frentes, capitaneadas pelo maior dos ataques ao bem-estar social e à justiça coletiva: a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que, dentre outras providências, instituiu um Novo Regime Fiscal para o Brasil que congela, por 20 anos, os investimentos públicos em políticas sociais.

Some-se a isso a antipolítica de desvalorização dos profissionais do magistério

e um conjunto de decisões desmesuradas em relação às questões curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017³, que impõe, sobre a roupagem de uma pretensa democracia dos conhecimentos, o tratamento enviesado e lacunar de saberes, modos de aprender e formas de experienciar o ensino, que perdem a diferença como princípio unificador e acabam por revalidar a marginalização de culturas e experiências subtraídas dos espaços escolares e da própria vida nacional.

Negros, mulheres, homossexuais, transexuais, povos do campo e das periferias, comunidades tradicionais, povos da água, povos indígenas, deficientes físicos, entre outros, figuram entre os excluídos da sociedade e da escola: os não herdeiros⁴, como define Bourdieu (1998); que são postos à margem do mundo e para quem olhamos sem enxergar à medida que suas próprias existências como sujeitos epistêmicos são deslegitimadas e atacadas constantemente por não pertencerem às castas dominantes socioculturalmente.

Na contramão de pesquisas do Currículo das últimas décadas e de diferentes áreas de estudo ligadas à educação que apontam a irrelevância de documentos montados à revelia de debates sérios e coletivos, o regime de ilegitimidade no qual vivemos enseja e apoia iniciativas que minam a educação das camadas populares e cria

³ Na contramão do MEC e de institutos e fundações empresariais, o discurso celebratório da Base Nacional Comum Curricular encontra forte resistência e oposição entre as entidades científicas vinculadas à educação, como é o caso da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e da ABdC (Associação Brasileira de Currículo), que publicaram manifestos assinados pelos pesquisadores (as) que compõem seus quadros apontando diversas lacunas teóricas e políticas nos textos apresentados pelo MEC e nas próprias diretrizes de organização do processo de discussão e debate públicos envolvendo a Base e seus objetivos de aprendizagem, da educação infantil ao ensino médio. Em 29/11/2015, a ANPEd publicou, por meio do Grupo de Trabalho 12: Currículo, e com apoio da ABdC, manifesto contrário ao documento orientador de políticas públicas para a Educação Básica apresentado pela SEB/MEC para a consulta pública como Base Nacional Comum Curricular. O documento pode ser acessado neste link: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Em 2017, no contexto das audiências públicas para a avaliação da 3ª versão do documento, a ANPEd e a ABdC manifestaram-se novamente em relação à condução do processo de construção da Base. Neste link: <http://www.anped.org.br/news/associacao-brasileira-de-curriculo-abdc-encaminha-documento-ao-cne-no-contexto-das-audiencias> é possível acessar documento encaminhado pela ABdC ao Conselho Nacional de Educação denunciando a ausência de uma “efetiva discussão democrática do que poderia ser um base nacional comum curricular inclusiva, respeitosa e plural”, o que é ratificado por nota lançada pela ANPEd, que pode ser acessada aqui: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>, insistindo que o processo de elaboração da Base “subalterniza o diálogo com as comunidades escolares”.

⁴ Compreendo o comportamento de indivíduos *herdeiros* para além do recebimento de uma herança cultural, econômica, simbólica ou social, mas sobretudo considerando também o trabalho que eles realizam para se apropriarem do capital mobilizado por essa herança “destinada” a eles. O *não herdeiro* opera na direção contrária (em parte), pois não recebe dos seus antecessores herança (nos termos bourdieusianos). Acerca do uso do termo *herdeiro*, ver os trabalhos de Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron (1967); os escritos de Pierre Bourdieu reunidos em livro por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (2015); e os de Bernard Lahire (2004, 2006).

condições para que esta seja cada vez mais vinculada à regência tecnocrata do conhecimento, castrando suas dimensões político-sociais e subjetivas e desfavorecendo possibilidades de transformação individual e coletiva dos sujeitos.

O atual estado de depredação de direitos sociais se revela ainda mais tortuoso quando trazemos à tona a educação brasileira no campo, que tem sido historicamente pensada a partir da necessidade de não existir gente (e, tampouco, pedagogias) neste espaço. A chefe do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Cristina Vargas, divulgou, em 2016, dados sobre as escolas do campo fechadas na última década. Foram 32.512 escolas, das quais mais de 4 mil somente em 2014, que tiveram suas portas trancadas.

O cenário não é favorável às populações rurais, sejam trabalhadores adultos ou crianças e jovens, tendo em vista a redução do orçamento para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que caiu de 30 milhões de reais, em 2016, para 11 milhões, em 2017, e com previsão de apenas 3 milhões de reais para 2018. A queda de investimentos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), segmento que acolhe milhões de estudantes das zonas rurais do país, também foi taxativa com apenas 1,1 milhão de reais executados, até outubro de 2017, de uma destinação orçamentária de 28 milhões para o ano. Além disso, com a suspensão, desde 2016, do Programa Brasil Alfabetizado, inaugurado em 2003, e que tinha como objetivo alfabetizar pessoas jovens e adultas fora da idade escolar, os caminhos para apropriar-se da leitura e da escrita como direitos de aprendizagem de todo cidadão tornaram-se mais estreitos e difíceis para o público-alvo dessas políticas.

No campo da leitura literária, o principal programa de distribuição de livros para as bibliotecas escolares e também o principal canal de acesso a livros de literatura para a amplíssima maioria das crianças e jovens pobres do país, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), também tem sofrido represálias. Em 2015, sob os efeitos da crise político-econômica internacional que já haviam sido divulgados em 2013, o Ministério da Educação (MEC) anunciou que não haveria aquisição de novos livros para 2016, notícia recebida com indignação pelos setores da cadeia produtiva do livro, organizações ligadas à promoção da leitura e à formação de leitores, agentes da educação básica pública e pesquisadores das políticas públicas do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas. Não é desnecessário lembrar que, no caso do sertão potiguar (e brasileiro, de maneira geral), a escola é, hoje, o principal, quando não o único, lugar de encontro entre jovens do campo e a literatura escrita e que a fragilização das poucas ações de Estado em relação à formação de leitores incide direta e pesadamente nas

possibilidades de educação literária desse público.

A atual gestão do Ministério da Educação só deu o primeiro sinal de informação sobre o programa, paralisado poucos meses antes do início do golpe de 2016, em maio de 2017, quando anunciou o “estudo da retomada”, embora “com modificações”. Ora, são estas pretensas mudanças que, ao invés de lidar com as fragilidades do antigo PNBE, acabam aprofundando-as como reflexos dos abismos políticos e pedagógicos com os quais nos confrontamos, atualmente.

De acordo com o MEC, o FNDE constatou que os livros são subutilizados nas salas de aula e, com isso, irá propor que eles sejam enviados diretamente aos alunos. Outra informação a se destacar é que as compras de livros, inclusos aí os de literatura, estarão sob a chancela dos questionáveis conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, o que torna os novos parâmetros do PNLD e do PNBE, assim como a própria Base, no mínimo, antidemocráticos e pouco qualificados, pois começam e terminam em equívocos técnicos e sociais crassos em relação às especificidades dos textos literários e sua escolarização e da leitura em contexto escolar, de modo mais amplo.

Sem discussão pública densa e ignorando a produção intelectual séria e o conhecimento pedagógico em torno da formação de leitores e do ensino de literatura, o MEC não questiona aspectos fundamentais à compreensão dos porquês da subutilização dos acervos do PNBE nas escolas: a ausência de políticas de formação em ensino/ mediação da leitura para os educadores e bibliotecários, a falta de bibliotecas escolares⁵ ou má conservação/ manutenção das que existem e a desarticulação entre políticas federais e locais para promoção da leitura e formação de leitores são alguns dos pontos que ficam em suspenso no discurso governamental; além do desprestígio social da docência, dos salários desestimulantes e das condições materiais tortuosas das escolas públicas – protagonistas de longa data desta seara de problemas que não podem ser dissociados do debate público sobre a leitura, a literatura e a formação de leitores.

O envio de livros, diretamente, apenas aos alunos, justificado pelo argumento de que ler é uma “prática solitária”, pode acabar contribuindo para a precarização das bibliotecas escolares, que, se tiverem a renovação dos seus acervos e a manutenção dos

⁵ Os prefeitos e governadores desrespeitam a Lei 12.244/10 que exige que até 2020 todas as instituições públicas e particulares de ensino tenham bibliotecas. Atualmente, precisaríamos construir mais de 65 bibliotecas escolares por dia para que essa Lei fosse cumprida e as crianças tivessem garantido o acesso ao conhecimento pela leitura e à literatura. É preciso destacar que o desrespeito é ainda maior quando alguns gestores públicos fecham salas de leitura, bibliotecas, salas de informática e brinquedotecas com a desculpa de precisar transformá-las em salas de aulas, o que ocorreu na rede estadual de ensino do RN entre os anos de 2011 e 2014.

seus espaços comprometidas, se tornarão espaços obsoletos, além de insinuar subliminarmente certo descrédito sobre a fertilidade dos espaços e experiências de leitura coletivos e, sem dúvida, incidir negativamente sobre a produção artístico-literária e editorial dos livros, que perderiam em qualidade material e simbólica em detrimento da quantidade de exemplares enviados aos estudantes, algo que já ocorreu no âmbito do Programa Literatura em Minha Casa, quando muitas das obras enviadas não traziam os textos originais integrais, eram produzidas de forma excessivamente padronizada, apelando para textualidades e materialidades simplórias e pouco inovadoras; e que está prestes a ocorrer com o PNBE, a partir de 2018, com a decisão do MEC de padronizar os livros de literatura de acordo com o formato dos manuais didáticos do PNLD.

Reduzir os acervos do PNBE às listas de conteúdos determinados pelo governo tem consequências improdutivas à formação crítica de leitores, especialmente se temos em vista os grupos populacionais já mencionados, que, via de regra, já apareciam poucas vezes nas edições anteriores do programa e, mesmo assim, quando essas aparições ocorriam, não raramente, reforçavam estereótipos ligados a esses sujeitos, salvo as exceções. A Base Nacional Comum Curricular atuará como um censor à liberdade, à criatividade e à ampliação de horizontes que os escritores e demais produtores de literatura teriam como caminho nas suas obras e impossibilitaria crianças e jovens de acessar temas que não fossem previstos no documento, ceifando o pluralismo de ideias e a liberdade de concepções pedagógicas, que são prerrogativas estabelecidas no Título II, Art. 3º, Inciso III, da LDBEN⁶.

Lançado pelo Ministério da Educação em abril de 2018, o Edital PNLD-Literário formalizou essas e outras arbitrariedades que ferem princípios basilares da democratização da leitura e da literatura nas escolas. Indiferente às diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), que remontam a 2006, e a pesquisas acadêmicas das últimas décadas nas áreas da educação, dos estudos literários, das artes, do design, da edição e das políticas públicas, o documento divulgado pelo MEC é controverso e incoerente com referenciais científicos e artísticos contemporâneos que deveriam guiar as ações voltadas à formação de leitores dentro do maior programa de compra e distribuição de livros do mundo.

Pelo contrário, as diretrizes ministeriais desconsideram as condições específicas de criação, produção, circulação, consumo e recepção de obras literárias e

⁶ Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

circunscrevem a escolarização da leitura literária a orientações metodológicas enviesadas e retrógradas, em grande medida. Um desses exemplos é a fixação dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular como campo dentro e a partir do qual escritores e ilustradores estarão presos para produzirem. Além de estabelecer conteúdos para a literatura, o edital cerceia formas, práticas e modos de ler literariamente com o argumento das divisões etárias, determina modelos e formatos específicos para as obras e instrumentaliza inadequadamente o ensino da literatura por meio da solicitação de manuais didáticos às editoras que participarem do processo.

As funções da literatura previstas no Plano Nacional do Livro e da Leitura (2006), e tomadas de empréstimo das reflexões do sociólogo e crítico literário Antonio Candido, sofrem, no âmbito do edital, apagamentos e distorções que comprometem a formação vertical do leitor literário. Tratada hermética e conservadoramente, a literatura é impedida de atender à “nossa imensa necessidade de ficção e fantasia” e de exercer “sua natureza essencialmente formativa, que afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira bastante complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de tantos outros textos”. Enfim, nos moldes como o atual MEC vê a literatura, há um evidente esvaziamento do “seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência” (BRASIL, PNLL, 2006, p. 22).

A higienização da diferença, do conflito, da divergência, da pluralidade e da diversidade de lugares, posições, opiniões, pessoas e culturas na escola, cabe recordar, é uma das bases do dogmatismo ultraconservador vigente na autoritária⁷ sociedade brasileira em que vivemos. Os projetos de lei ligados ao programa Escola sem Partido⁸,

⁷ Quando me refiro às atuais reverberações do autoritarismo na sociedade brasileira quero ratificar o estado político, moral e ético que temos vivido ao longo da nossa história e que, nos últimos anos, tem ganhado dimensões e contornos nocivamente amplificadas que implicam em perigo para o que estabelece a legislação central da educação brasileira em relação à pluralidade de opiniões e à liberdade de concepções pedagógicas – aspectos que julgo basilares à formação de leitores em âmbito escolar ou não –, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acerca do conceito de autoritarismo, recorro à definição da filósofa Marcia Tiburi, que caracteriza esta palavra como desígnio de um “modo antidemocrático de exercer o poder”, destacando que “a centralidade é o atributo ou a característica de um governo, de uma pessoa ou até mesmo de uma cultura, que fornece o núcleo gerador da ação no exercício do poder autoritário”. A autora ainda reforça que o diálogo e a participação coletiva “são impensáveis no espectro do autoritarismo que se define pela imposição à força de leis que interessam a quem exerce o poder”, o que desemboca no outro, “seja o povo (Estado), seja o próximo (indivíduo), seja a sociedade ou outras formas de cultura”, lido como algo/alguém manipulável, “quando não violentado, tanto física quanto simbolicamente” (TIBURI, Marcia. *Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2016, p. 25).

⁸ PL 867/2015 e PLS 193/2016, que incluem entre as diretrizes e bases da educação o “Programa Escola sem Partido” e o PL 1411/2015, que tipifica o crime de assédio ideológico e dá outras providências. Para o Coordenador-Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara, tais projetos têm como base a acusação de que há nas escolas brasileiras um estado de doutrinação moral e ideológica de

por exemplo, têm como cerne o apagamento do caráter educacional dos processos educativos, a partir do amordaçamento de professores, da proibição de referenciais teóricos e ideias maculados sob a insígnia da doutrinação ideológica, além da castração de qualquer possibilidade de diálogo da escola e seus sujeitos com questões sociais, políticas e culturais locais e globais, ação que incorreria em “subversão da função da escola”, como defendem os partidários da iniciativa.

Os movimentos sociais do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas, ao lado das universidades, editoras, escritores, ilustradores e outros profissionais, têm encampado lutas e resistências às decisões equivocadas do governo federal. A petição pública em repúdio ao edital do PNLD-Literário 2018, organizada pelo Projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” e pelo Movimento Interfóruns da Educação Infantil – MIEIB, é um exemplo das mobilizações e articulações sociais em defesa do direito à leitura e à literatura que têm ganhado corpo e voz no país.

Uma outra iniciativa importantíssima é o Manifesto por um Brasil Literário, escrito por Bartolomeu Campos de Queirós no âmbito do Movimento por um Brasil Literário, que conjuga apoios de diferentes instituições e organizações públicas, privadas e não-governamentais na busca por políticas públicas efetivas que fortaleçam o acesso das pessoas à leitura e à literatura e contribuam para a edificação de uma sociedade leitora. Apostando na literatura como um discurso capaz de democratizar “o poder de criar, imaginar, recriar, romper o limite do provável” e possibilitar ao leitor “dobrar-se sobre si mesmo e estabelecer uma prosa entre o real e o idealizado”, o texto do manifesto é contundente ao considerar a leitura literária como um direito de todos que precisa ser escrito e dito hoje e amanhã (MBL, 2009).

Trazer a este preâmbulo do trabalho algumas cenas do Brasil de hoje me parece necessário, já que o ataque à educação do campo, à educação de jovens e adultos, às políticas de distribuição dos livros, à literatura, ao pluralismo de ideias, experiências e concepções pedagógicas são pontos que fundamentam a necessidade de nos

esquerda e, por isso, caberia vigiar e controlar os professores em sua profissão, o que o educador lê como “imposição de limites à liberdade de cátedra”. Segundo o especialista em educação e ciência política, o Escola sem Partido “é inspirado em iniciativas internacionais e declara três objetivos: a ‘descontaminação e desmonopolização’ política e ideológica das escolas; o ‘respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes’; e o ‘respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos uma educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções’. O autor defende que qualquer exercício de julgamento sobre a observância desses três objetivos “criará verdadeiros tribunais ideológicos e morais nas escolas, transformando o espaço escolar em um ambiente arbitrário, acusatório, completamente contraproducente ao aprendizado” (CARA, Daniel. O Programa “Escola sem Partido” quer uma escola sem educação. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). *A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 44-45).

interrogarmos sobre o espaço da leitura e da experiência literária entre jovens que residem na zona rural de um pequeno município, com pouco mais de 15 mil habitantes, no interior sertanejo do Rio Grande do Norte. A interrogação sobre a formação de leitores em territórios que são continuamente associados à ignorância, ao iletrismo, ao analfabetismo, ao não literário e ao agrafismo é, além de uma provocação epistêmica, uma provocação política, uma postura de combate ao projeto de indiferença ativamente produzida do Estado, que tem se tornado cada vez menos de direitos, e outras instâncias. Considero que não há ciência sem política, como não há formação de leitor, experiência literária ou práxis pedagógica que passe incólume à política.

Abel, protagonista do romance *Avalovara*, do pernambucano Osman Lins, publicado em 1973, é um jovem escritor que, à procura do amor, também se questiona sobre o papel que caberia a um profissional da escrita. Trago sua fala para firmar, como professor e iniciante à pesquisa, uma filiação ao seu pensamento sobre a relevância de assumirmos posição frente àquilo que acreditamos quando trabalhamos diariamente para a edificação de um Brasil de leitores, de um Brasil literário:

A indiferença do escritor é adequada à sua presumível elevação de espírito? Para defender a unidade, o nível e a pureza de um projeto criador, mesmo que seja um projeto regulado pela ambição de ampliar a área do visível, tem-se o privilégio da indiferença? Preciso ainda saber se na verdade existe a indiferença: se não é – e só isto – um disfarce da cumplicidade. Busco as respostas dentro da noite e é como se estivesse nos intestinos de um cão. A sufocação e a sujeira, por mais que procure defender-me, fazem parte de mim – de nós. Pode o espírito a tudo sobrepor-se? Posso manter-me limpo, não infeccionado, dentro das tripas do cão? Ouço: 'A indiferença reflete um acordo, tácito e dúbio, com os excrementos'. *Não, não serei indiferente*' (LINS, 1995, p. 354).

Busco, neste texto, levantar considerações a partir do que ouvi, das vozes de pessoas que conheci, como alunos, nos meus caminhos como professor e trabalhador da educação. A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação pude desenvolver essa pesquisa e interpretar os dados que me chegaram não apenas após as entrevistas realizadas com os jovens, mas desde as primeiras conversas que tivemos (algumas das quais, virtuais) no início desse processo e, principalmente, durante ele.

Para Conceição Passeggi (2011, p. 20-21), esse tipo de investigação, que toma as narrativas de si como epicentro da atividade de produção de conhecimento, orienta-

se através de três princípios essenciais: (I) “a construção da realidade mediante a linguagem pelo sujeito ou grupo”, (II) a linguagem como “elemento mediador da historicidade do sujeito, mediante uma hermenêutica prática” e (III) a pesquisa como um “posicionamento epistêmico-político”. Meu interesse em investigar as representações de si que esses jovens elaboram em narrativas autorreferenciais, e os sentidos que atribuem às suas experiências literárias no curso de suas histórias de vida, é justificado pela capacidade que o ato de narrar tem quanto ao estímulo e à iluminação de dinâmicas sociais implícitas que, para Gaston Pineau (1988), podem aprisionar-nos. Neste ponto, procurei articular a investigação aos fundamentos epistêmicos das narrativas de vida de modo a percebê-las como caminhos de autoconhecimento e de libertação para os jovens narradores.

Esse trabalho está organizado em *paradas*, ao invés de capítulos. A ideia de paradas remete ao próprio processo de construção do objeto de estudo nessa pesquisa e da forma como foi desenvolvida. Paradas, no imaginário popular, têm ligação direta com os sentidos atribuídos à viagem, às travessias. Ao propor a parada como guia orientador das reflexões construídas aqui objetivo realçar o caráter de itinerância que costura cada parte desta escrita e que reflete as muitas idas e vindas no sertão potiguar, as diversas paradas metafóricas e concretas que marcaram esse caminhar e, especialmente, aquelas que assinalaram os preciosos momentos de escuta aos quais me expus enquanto ouvia jovens sertanejos contarem suas histórias.

Com as descrições, discussões e críticas que emergiram da pesquisa em questão, o caminho que essa escrita propõe aos leitores é o de afirmação da liberdade, da espontaneidade, da afetividade e da fantasia como elementos fundantes da infância, da juventude, da velhice, da vida. Como diz Bartolomeu Campos de Queirós, eles são, sobretudo, cruciais à própria atividade literária e ao crescimento dos leitores. Nas paradas que se seguem estendo minhas mãos ao leitor na intenção de que aceite meu convite para enredar-se pelas histórias de jovens leitoras e leitores do sertão potiguar cujas trajetórias foram e têm sido marcadas pela presença da literatura.

Discurso específico numa trama de outros tantos discursos, acredito que a literatura pode abrir diálogos entre subjetividades e materialidades, convocando leitores e obras ao desafio duplamente atravessado de viver e sonhar, ambos fiados com as linhas da imaginação. O que já é conhecido e o que está por conhecer são rastros infindáveis que se ligam a redes infindáveis de relações e sentidos que afirma a maleabilidade do pensamento. Reitero as palavras do Manifesto por um Brasil Literário: “a literatura, pela sua configuração, acolhe a todos e concorre para o exercício

de um pensamento crítico, ágil e inventivo; compreendendo que a metáfora literária abriga as experiências do leitor e não ignora suas singularidades”. Aqui, é a dimensão experiencial da literatura na vida de jovens leitores que nos guiará.

PARADA I:
O CAMINHO E OS LEITORES-CAMINHANTES



LER – Roger Ycaza, Ecuador, *Navegando entre libros.*

[...] *Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar [...].*

Antonio Machado,
em **Poesías Completas** (1944B).

A analogia que Antonio Machado nos apresenta em seu poema sobre o caminho e o caminhante é o fio condutor deste estudo. O que me interessou na pesquisa que realizei para esta dissertação foi conhecer os caminhos trilhados por jovens do sertão potiguar, residentes no campo, que se constituíram como leitores, sobretudo de literatura. Instigou-me a necessidade de olhar e analisar a experiência literária dessas moças e rapazes, leitores-caminhantes, a partir dos modos de caminhar que lhes foram impostos, apresentados, escolhidos por eles e por elas ou mesmo inventados.

As relações com a literatura apresentadas pelos entrevistados são tomadas aqui como cartografias autorreferenciais a partir das quais os sujeitos evocaram lembranças, refletiram sobre o vivido e traçaram correspondências com os cenários comunitários e as sociabilidades histórico-culturais que partilham nos lugares que ocupam dentro das macroestruturas da vida. O autoconhecimento funciona como uma bússola que não despreza a grandeza do continente, mas que inscreve nos olhos do caminhante imagens, cenas e horizontes que lhes são particulares e únicos em sua caminhada.

Nesta primeira parada, apresento os jovens que colaboraram com a pesquisa. Essa apresentação está pautada, inicialmente, na indicação de como os conheci, nas relações que fomos construindo juntos e na relevância deles no contexto de proposição e desenvolvimento deste estudo. Em seguida, informo alguns aspectos socioculturais que contribuíram para esboçar um perfil individual e coletivo desses jovens e dos lugares onde vivem. Por fim, aponto os caminhos da pesquisa descrevendo as incursões metodológicas, com seus limites e potenciais, que me guiaram neste processo e se consolidaram como bases para a leitura das suas interpretações.

1.1 *Ouvinte e narradores: a relação entre o pesquisador e os jovens narradores*

A construção de um projeto de pesquisa-formação-intervenção pela narrativa de vida apoia-se, por um lado, sobre a explicitação da oferta feita pelo formador, o pesquisador ou o prático e, por outro lado, sobre a expressão para os narradores potenciais de suas intenções e de suas expectativas. Os narradores são então parceiros desde o início do procedimento. A parceria fundamenta-se no reconhecimento da autonomia do narrador na construção de seu testemunho [...]. É assim que o narrador permanece o sujeito autor ao mesmo tempo de sua narrativa e do sentido que ele lhe atribui. O terceiro acompanhante (formador, pesquisador ou prático) participa de uma coprodução do sentido quando ele entrecruza a narrativa com sua questão de pesquisa e comunica as ressonâncias que nele desperta a narrativa.

Carta da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e da Pesquisa Biográfica em Educação
(ASIHVIF, 2015).

A isenção do pesquisador, ou mesmo seu distanciamento, em relação ao objeto de seu estudo é uma observação comum na trajetória de quem se dedica à vida acadêmica, inclusive em Ciências Humanas, tornando-se, para muitos, uma das premissas metodológicas mais essenciais e da qual não se poderá abrir mão sob o risco de romper o pacto secular entre a produção de conhecimentos e o estatuto de cientificidade imanente ao paradigma dominante⁹ da ciência moderna.

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010) situa o paradigma dominante no quadro de um modelo global epistemológico fundado na racionalidade iluminista que deu abertura à revolução científica do século XVI, com as ciências naturais, e chegou às ciências sociais emergentes apenas no século XIX. Para o autor, a razão moderna arroga para si a condição de universal, o que acaba por torná-la totalitária

⁹ Trabalho com o conceito de “paradigma dominante” a partir dos estudos de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2010a, 2010b e 2011), que assumem um posicionamento epistemológico antipositivista e defendem que todo conhecimento científico é construído socialmente, que o rigor acadêmico é limitado e essas limitações são inultrapassáveis (independente de linhas teóricas e abordagens metodológicas usadas, a realidade não se curva a um paradigma exclusivo) e a objetividade do conhecimento científico não significa que ele seja edificado sobre nenhuma neutralidade.

quando nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistêmicos e pelas suas regras metodológicas.

O apartamento entre sujeito e objeto, no cerne do paradigma dominante, validou o ser humano como sujeito epistêmico, mas desterrou-o como sujeito empírico. Esse distanciamento está apontado na epígrafe de Kant à sua *Crítica da razão pura*: “de nobis sibi silemus”, que significa “guardemos silêncio sobre nós mesmos”. É sintomático, tal qual aponta Santos (2011, p. 82) em *Crítica da razão indolente*, que do “mais eloquente tratado sobre subjectividade produzido pela modernidade ocidental” esteja graficamente expressa a expulsão de nós próprios enquanto “seres humanos vivos, empíricos e concretos”. A base sobre a qual se ergueu a dicotomia sujeito/objeto está, portanto, na construção de um conhecimento objetivo e rigoroso que “não pode tolerar a interferência de particularidades humanas e de percepções axiológicas”.

É na contramão deste paradigma e do que ele representa para as *ciências do humano*, nas palavras da antropóloga Marie-Christine Josso, que a pesquisa se localiza, pois compreendo o objeto de estudo como continuação de mim mesmo por outros caminhos. Concebo qualquer produção de conhecimento como um território fecundo para a revelação de políticas e experiências de autoconhecimento que se coadunam à ciência não como insígnia da explicação ou da descoberta, mas do ato criativo e da implicação de si sobre o que se produz. Não me proponho a investigar jovens leitores do sertão, mas a produzir interpretações sobre suas experiências *junto com eles e a partir das interpretações deles sobre si mesmos*. Acredito que a pesquisa foi um trabalho feito ombro a ombro com os jovens, um compromisso afetivo que ultrapassou a simpatia (fácil de sentir) e se tornou uma relação sedimentada na convivência e nas condições de vida muito semelhantes.

A relação que busquei estabelecer com o meu objeto de estudo e as pessoas entrevistadas esteve pautada na ação dialógica orientada pelos pressupostos pedagógicos da educação humanizadora, de Paulo Freire (1987), e pelas bases do diálogo como interação social e verbal tramada linguisticamente, propostas por Mikhail Bakhtin (1992). Compreendo que os elos entre as duas perspectivas fortaleceram a construção de modos não-violentos e contra-hegemônicos de pensar e praticar as associações entre mim e os jovens que participaram da pesquisa, com o auxílio de métodos e técnicas que também foram pensados a partir de rompimentos e deslocamentos paradigmáticos.

No pensamento freiriano, a palavra é elemento vital à formação crítica dos sujeitos e às relações humanas, todas elas envolvidas em algum tipo de pedagogia, em

alguma práxis educativa. Assim, o ato de enunciar o mundo não deve ser compreendido como privilégio de alguns, mas como direito coletivo, de todos aqueles que “se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78). A implicação entre palavra e liberdade mobiliza condições próprias ao diálogo emancipatório e desalienante, inclusive nas situações de comunicação das quais emergem as informações produzidas pelos jovens narradores. A ação dialógica perpassa a atividade narrativa deles ao se constituir como um encontro entre indivíduos mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo.

O compromisso com o outro, com a palavra que o outro nos oferece para fazer significar sua existência no mundo a partir das suas experiências é parte significativa da concepção de diálogo desenvolvida por Freire. Comprometer-se com o dizer de outrem demanda de quem se lança a esse desafio ético a consciência de que o amor, a harmonia, a humildade, a fé na humanidade orientada pela criticidade e pela esperança, são condicionantes da produção dialógica de sentidos entre seres humanos no tempo histórico. Tempos que são sempre outros porque assim também o são os agentes sociais que fazem a história. O diálogo ultrapassa as dicotomias do paradigma dominante borrando as fronteiras entre mundo/pessoas, ser humano/natureza, razão/emoção, teoria/prática, permitindo-nos captar a realidade como processo em constante devir e elaboração.

Pensar o diálogo como categoria fulcral à práxis pedagógica e, por conseguinte, na pesquisa em educação coloca em evidência o papel da palavra dentro da produção de existências humanas. A linguagem, campo interacional das nossas relações no mundo, é povoada por vozes que ganham sonoridade à medida que nos encontramos com outros sujeitos dialogicamente. Bakhtin (1992) acreditava que toda palavra serve à expressão de um em relação ao outro, fazendo da enunciação um território comum a locutores e interlocutores em interação verbal. A partir da imersão na língua como processo evolutivo contínuo é que os indivíduos podem assumir sua consciência e operá-la ideologicamente, isto é, agindo em face de situações concretas, mutáveis, históricas e polifônicas que são formadoras da realidade.

A relação dialógica, para Bakhtin, entrecruza-se por todos os campos do pensamento humano porque é o produto do encontro enunciativo entre duas ou mais pessoas que se influenciam mutuamente através da linguagem, sendo essa teia de relações o que nos constitui como seres sociais, históricos e culturais. No contexto da pesquisa que resultou nesta dissertação, a consciência da natureza interativa e não monológica das práticas discursivas tem fortes reflexos sobre minhas ações e olhares

para os jovens que contam suas experiências literárias narrativamente, pois, em diálogo, constroem seus textos e a si mesmos, bem como os sentidos que atribuem às representações discursivas de si ao longo das suas histórias.

Em oposição a duas correntes linguísticas contemporâneas – objetivismo abstrato e subjetivismo idealista –, o dialogismo bakhtiniano enfatiza a natureza situacional das interações e as condições sócio-históricas dos contextos, considerando toda enunciação um ato responsivo que envolve os sujeitos participantes. Tomar o diálogo como recriação linguística sociocultural desloca a atenção tradicionalmente depositada sobre as estruturas da língua e a redireciona para as influências mútuas que estas sofrem em relação com as práticas discursivas e vice-versa.

O pensamento de Bakhtin nos convida, assim, a dar conta da presença do outro a quem falamos e que nos fala, condição essencial à pesquisa narrativa e (auto)biográfica que se pauta, epistemologicamente, pela valorização das dimensões antropológicas da narração e das disposições humanas de contar histórias da própria vida, reinterpretando-as e reinterpretando-se como um texto desenhado em aberturas, pluralidades e polissemias, em contraposição à cristalização das temporalidades e geografias da vida humana em categorias inflexíveis caras à ortodoxia científica. Dialogar, então, é reconhecer os diferentes discursos que compõem uma comunidade, em meio a tensões e contradições; é trazer à luz as relações entre nós e os outros em meio às tramas histórica, social e cultural que se revelam nos discursos que produzimos.

As articulações entre o diálogo na educação e na linguagem e os caminhos metodológicos que escolhi para repensar a relação entre sujeito e objeto nesse estudo reforçou minha consciência de que a ciência moderna não pode ser a única explicação possível da realidade, especialmente porque não há razão científica para considerá-la melhor que “outras explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia” (SANTOS, 2010, p. 83) e, muito menos, alçá-la ao patamar de saber totalizante e, exclusivamente, legítimo.

Acredito, então, que as explicações científicas para os fenômenos sociais do cotidiano humano funcionam como autojustificativas para a existência da ciência como fenômeno central na contemporaneidade, o que encontra ecos na afirmação polêmica, mas acertada, de Santos (2010, p. 84): “a ciência é autobiográfica”.

Em *Compreender*, o sociólogo Pierre Bourdieu (2011) nos oferece reflexões que iluminam o dilema da maior ou menor proximidade do pesquisador junto aos pesquisados. De acordo com o autor, a proximidade social e a familiaridade asseguram

efetivamente duas das condições fundamentais ao estabelecimento de uma comunicação “não violenta¹⁰”:

De um lado, quando o interrogador¹¹ está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação (BOURDIEU, 2011, p. 697).

Bourdieu (2011) ainda acrescenta que esse “acordo imediato e continuamente confirmado” entre pesquisador e entrevistados se manifesta quando sinais não-verbais, coordenados com sinais verbais, são emitidos apropriadamente. A tarefa não é simples, porque requer compreensão refinada sobre a fluidez da comunicação, como as formas enunciativas pelas quais o pesquisador se expressa ou aquelas emitidas pelo interlocutor, que dão o *feedback*¹² em relação à maneira como o dito foi apropriado e interpretado.

A proximidade social e a familiaridade entre ouvinte e narradores, em minha pesquisa, implementou ao processo de produção das informações as duas condições apontadas, principalmente em relação ao acordo sobre conteúdos e formas de comunicação, que se instaurou imediatamente com aqueles que eu conhecia há mais tempo. Os narradores também comentavam após a entrevista que não estavam

¹⁰ De acordo com Pierre Bourdieu (2011, p. 694), “a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque *todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa*”. (Grifos meus).

¹¹ Concordo com o posicionamento ético de Bourdieu, mas não com os termos *investigador* e *investigados* e tampouco com a premissa de que somos analistas das interpretações do outro sobre si mesmo. Ferrarotti (2014), ao falar das narrativas que escutou, disse que diante delas não se sentia merecedor do que ouvia e é nesse lugar que me vejo em contato com essa palavra do outro. As expressões *entrevistador* e *entrevistado* me parecem mais adequadas aos princípios epistêmicos e de cuidado com a pessoa, próprios à pesquisa (auto)biográfica.

¹² Entendo o *feedback* como um conjunto de sinais que correspondem a uma atitude responsiva estabelecida entre o ouvinte e o narrador, chamado por E. A. Schegloff, de *response takens*. Estes sinais, para Bourdieu (2011, p. 697, nota de rodapé III), podem ser os “sim”, “ah bom”, “certo”, “oh!” e também “os acenos de cabeça aprovadores, os olhares, os sorrisos e todas as informações de recepção, sinais corporais ou verbais de atenção, de interesse, de aprovação, de incentivo, de agradecimento”. O sociólogo defende que eles são “a condição da boa continuação da troca (a tal ponto que um momento de desatenção, de distração do olhar, são, em geral, suficientes para causar uma espécie de embaraço para o pesquisado, e a fazê-lo perder o fio de sua entrevista) *colocados no momento certo*, eles atestam a participação intelectual e afetiva do pesquisador” (BOURDIEU, Pierre. *Compreender*. In: A Miséria do Mundo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 697).

nervosos, ou que se viram livres do nervosismo em algum momento da conversa, porque já nos conhecíamos. Alguns disseram que não parecia que estavam participando de uma pesquisa, porque me enxergavam como “professor”, “coordenador da secretaria de educação”, “um jovem simples” ou “um amigo”, não como pesquisador.

A violência simbólica a que me remeto relaciona-se a um poder simbólico, como categoria teórica e prática. Trata-se, em síntese, de violência sobre o outro sem coerção física, mas com danos da esfera moral, psíquica e psicológica. Essa forma de coerção está assentada na legitimação de posições dominantes e determinadas, que podem estar atreladas a poder/capital econômico, linguístico, cultural, social, etc., e agem como mecanismo de regulação de posturas, modos de agir e existir a partir da fabricação de imaginários e da cristalização e manutenção de crenças que incidem sobre os processos de socialização induzindo o indivíduo a incorporar e se submeter a padrões, critérios e discursos dominantes.

É necessário informar, contudo, que confirmando a premissa de que nenhuma teoria ou técnica metodológica está isenta de lacunas, contradições e atravessamentos, a escolha por entrevistar pessoas de condição social similar à minha e com quem já tinha construída uma relação afetiva não é a resposta às perguntas da pesquisa narrativa e (auto)biográfica, senão *uma* das possibilidades de que dispomos para respondê-las e produzir novos modos de enunciar. Uma questão que precisamos observar, por exemplo, é o que Bourdieu (2011, p. 698) chama de “mal-estar que quase todos os interrogadores que estão colocados numa tal relação disseram ter experimentado”. Nesse caso, chama a atenção o fato de que o momento da entrevista tende naturalmente a “tornar-se uma socioanálise a dois na qual o analista está preso, e é posto à prova, tanto quanto aquele que ele interroga”.

Esse desconforto ocorre quando nos vemos na narrativa que o entrevistado elabora. Como pesquisadores, vamos à sua procura, chegamos às suas comunidades e firmamos relações de afeto e compreensão pautadas no diálogo honesto e eticamente orientado. Quando a conversa ganha o mundo da escuta e cenas de privação social, de disparidades econômicas e de violências simbólicas vão sendo mencionadas, ou sugeridas, a sensação que se tem é de mirar num espelho opaco e rever uma versão da sua própria história entoada pelo corpo e pela voz de alguém diferente e, paradoxalmente, muito semelhante a você. A similitude não é uma miragem, mas efeito do reconhecimento que o pesquisador toma consciência no contato com histórias de vida que se entrelaçam à sua própria.

“O mal-estar” se projeta em nós quando notamos não apenas que dividimos os mesmos percalços e limitações materiais e simbólicas com as pessoas que entrevistamos, mas também quando nos deparamos com o fato de sermos citados na narrativa em função dessas proximidades ou de outras questões. Nestes casos, o que poderia gerar no pesquisador uma espécie de *empatia antropológica* pode acabar desembocando nas águas turvas do autoconstrangimento por se ver mencionado, positivamente, no quadro de uma investigação científica sobre a qual ainda pairam os arbítrios da “isenção”, do “distanciamento” e da “neutralidade” como sensores da validade do que se pesquisa e da conduta profissional de quem pesquisa. Lidar com essas situações passou a ser uma nova demanda da pesquisa qualitativa, inclusive no processo de interpretação das interpretações produzidas.

O acordo perfeito entre o ouvinte e os narradores também é razão de alguns revezes e tensionamentos na pesquisa, tendo em vista que a suposta liberdade para dizer tudo acaba encobrendo o que é óbvio e dando conotações de uma cortina de fumaça sobre um conjunto de informações que são relevantes aos problemas que deram origem à investigação. O silêncio sobre esse complexo de pressupostos concernentes às condições externas e internas que forjaram o sujeito narrador e a sua narrativa de si deve ser observado com muito cuidado pelo pesquisador-ouvinte, de maneira que as informações produzidas sejam capazes de fornecer os instrumentos de sua própria interpretação. Importante não esquecer que a relação de pesquisa, mesmo com suas particularidades próprias à produção de conhecimento, é também uma relação social e esta, por sua vez, exerce efeitos sobre os resultados alcançados.

Quando penso a relação entre entrevistador e entrevistados numa investigação onde a narrativa se apresenta como farol que pode iluminar a penumbra em nós mesmos, o esforço metodológico pela busca de caminhos éticos, não violentos, mais afetivos, menos utilitaristas, não é apenas desejável, senão indispensável para o desafio de ouvir as histórias de outras pessoas e interpretá-las.

É fundamental não perder de vista a interrogação-mor que se encontra entre limites nunca atingíveis: “a total coincidência entre o pesquisador e o pesquisado, onde nada poderia ser dito porque, nada sendo questionado, tudo seria natural” e a “divergência total onde a compreensão e a confiança se tornariam impossíveis”, como nos expõe Bourdieu (2011, p. 698). Qual o lugar que ocupamos nesse limiar? O que pretendemos pesquisar e quais os meios que temos à disposição para levar o trabalho à

frente? Essas são perguntas que não se apartam da condução do nosso caminhar enquanto “desfamiliarizadores¹³” da realidade.

Conheci os jovens narradores da pesquisa em diferentes tempos. O primeiro deles, Lucas, conheço desde muito cedo porque vivemos juntos na mesma comunidade rural, onde ele vive ainda hoje. Dizer que conheço ele desde o seu nascimento não é um exagero. Alana e Lara foram minhas alunas no ensino fundamental durante os anos de 2009 e 2010, quando ensinei Língua Portuguesa na escola da comunidade delas, uma das mais distantes do centro urbano. Caso semelhante é o de Lariza e Rafaela, irmãs de Lara e Alana, respectivamente. Fui professor da primeira durante três anos e meio, e a conheço desde 2010. Rafaela foi minha aluna por menos tempo, apenas durante o ano de 2012.

Emanuel nunca foi meu aluno, mas, como parte da escola onde ensinei e morador da comunidade, sempre participava das atividades ligadas à literatura que as turmas vespertinas organizavam. João Neto, Camilo, Suyane e Erika me chegaram por ocasião do meu trabalho como coordenador da Diretoria do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas na Secretaria de Educação do nosso município, entre os anos de 2011 e 2016, cargo que me levou a conhecer diversos alunos leitores no sertão do qual sou parte.

As (os) garotas (os) para quem não dei aulas regularmente, em geral, me eram apresentados pelas suas professoras de Língua Portuguesa, que sempre me davam notícias animadas do crescimento desses indivíduos como leitores e produtores de textos. Esses encontros, infelizmente movidos pela pressa que tomava conta da atmosfera escolar em dias de eventos, eram rápidos, mas muito significativos para mim, que seguia mais motivado e esperançoso com o poder da formação crítica de leitores, tão vilipendiada pelas desiguais condições socioeconômicas de nossa sociedade.

Três competentes colegas de profissão – as professoras Jaiza Lopes, Adrilene Bento e Diana Bezerra – foram pontes de muita generosidade que me aproximaram de alguns dos colaboradores entrevistados. Essa rede de trocas entre docentes da educação básica também foi necessária à tessitura da relação ouvinte-narradores, que se nutriu de encontros, indicações, partilha de informações sobre os estudantes e um profundo e

¹³ A ideia de desfamiliarização da realidade é contemplada no livro *A crítica da razão indolente*, de Boaventura de Sousa Santos. Para o sociólogo, “todo o pensamento crítico é centrífugo e subversivo na medida em que visa criar desfamiliarização em relação ao que está estabelecido e é convencionalmente aceito como normal, virtual, inevitável, necessário. [...] a desfamiliarização é aqui concebida como um momento de suspensão necessário para criar uma nova familiaridade”, afinal “o objectivo da vida não pode deixar de ser a familiaridade com a vida” (SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011, p. 16-17).

honesto sentimento de alegria pela possibilidade de tornar públicas histórias tão fortes e inspiradoras.

A escolha desses jovens foi uma opção marcada por algumas características que os unem. A primeira delas é que todos eles residem em comunidades rurais do município de Ipanguaçu, sertão potiguar, a 220 km de Natal, na microrregião do Vale do Açu. Eles pertencem a famílias das camadas populares locais e são vistos, de maneira geral, pelos demais jovens e cidadãos das suas localidades como moças e rapazes que “vivem lendo”, “são loucos por livros”, “vivem com a cara enfurnada nos livros” e “são muito estudiosos”, “vão ficar todos doidos de tanto ler”, expressões que ouvi de ex-colegas de classe desses jovens, de senhoras e senhores moradores dessas comunidades, de colegas professores e dos membros das suas famílias¹⁴.

Além dos aspectos mencionados, pedir a esses jovens para que me contassem suas experiências com a leitura literária diz muito sobre a importância que eles tiveram na minha vida profissional nas áreas de Educação e Letras, fossem como alunos meus diretamente ou como estudantes de outras escolas que eu tive a oportunidade de conhecer em visitas técnicas, representando a Secretaria de Educação, como convidado a participar das ações de promoção e fomento à leitura que eram organizadas, quais sejam: feiras literárias, oficinas, saraus, peças de teatro, palestras, seminários, exposições temáticas, lançamento de livros, etc. O contato com esses jovens, dentro ou fora das salas de aula de escolas públicas do nosso município, sempre teve como espaço a educação em sentido *lato* e a literatura em sentido *stricto*.

Minha percepção do que é educação não se encerra na escola. Compreendo a pedagogia como uma metodologia imprescindível dentro das lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação e, por isso, considero que a formação de leitores no sertão potiguar se dá na multiplicidade de espaços educativos e, portanto, pedagógicos, que os territórios ocupados por esses jovens lhes oferecem.

Catherine Walsh (2013, p. 28) nos convida a pensar em pedagogias que “animam o pensar a partir, e com, genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos”¹⁵. Sendo a educação e a literatura os caminhos mais privilegiados na minha história com os jovens da pesquisa, é necessário

¹⁴ As expressões mencionadas no texto eram ditas em meio a emoções diversas, ora de perplexidade, ora de espanto, ora com certa indiferença e também com entusiasmo. Os sujeitos informantes, nesses casos, eram moradores das próprias comunidades (como os familiares, amigos, ex-colegas, vizinhos) ou não (como professores das escolas onde eles estudaram no ensino fundamental que se deslocam de outras localidades para lecionar lá, técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Ipanguaçu e, em alguns casos, políticos).

¹⁵ Tradução Minha (doravante T.M.).

demarcar esses dois campos do conhecimento como espaços que incitam possibilidades de ser, estar, compartilhar, dividir, singularizar, diversificar, escutar e saber de outros modos.

Em diversas oportunidades, pude acompanhar alguns deles atuando ativamente em suas escolas e em suas comunidades na promoção de práticas de leitura, de maneira mais ampla, e de práticas de leitura literária, em casos mais específicos. Eles mostravam/apresentavam/agiam com certa naturalidade em atividades que envolviam o ato de ler, tanto na escola como em outros espaços, a exemplo das suas casas, de grupos de jovens e de comunidades religiosas que integram. Não era incomum receber, de vez em quando, mesmo morando em Belo Horizonte, mensagens de vários deles solicitando indicações de livros, comentando leituras que estavam fazendo, contando das limitações impostas pela necessidade de estudar e até pedindo livros, que eu já não fazia mais uso, para si ou para doar a campanhas de formação de acervo para bibliotecas escolares ou comunitárias que solicitavam o auxílio deles como leitores-modelo.

A relação com eles, no âmbito desse trabalho, se inscreve num contínuo de contatos em que falamos sobre suas experiências de leitura literária a partir da concepção de leitura e literatura presente nos estudos de Míria Oliveira (2012; 2014a; 2014b). A autora compreende-as como práticas sociais que dão forma e sentido à realidade por meio de discursos. Visto desta forma, o ato de ler, na vida dos jovens, também é ato de dizer a palavra como resultado dos diálogos mais profundos entre eles, os outros e o mundo. Trata-se de um trabalho sobre si mesmos que é, antes de tudo, autobiográfico, pois é por meio dele que tomam consciência do lugar de sujeitos da própria história.

A leitura, portanto, é uma experiência dialógica na medida em que se constitui como discurso humano com características interacionais, contextuais e discursivas próprias. Como discurso, a leitura também é polifônica porque sua formação tem como alicerce diferentes discursos em que falam diferentes vozes com posições ideológicas semelhantes, contraditórias ou divergentes. Numa aproximação com Paulo Freire, quero dizer que dialogar e ler são formas de estar no mundo que não se realizam alheias aos nossos projetos de vida. Adoto a leitura e o diálogo como arqueologias que ampliam nossa humanidade, nossa capacidade de pronunciar o mundo para transformá-lo, de nos comprometermos com a amorosidade e a afetividade na produção de conhecimentos eticamente guiados.

As conversas que tivemos, sob a forma de entrevistas narrativas, ensaiaram espaços para que elas e eles me disponibilizassem em suas falas elementos da ordem do

individual e do social para eu pensar a formação de leitores, com ênfase nos textos literários, em meios populares, com destaque para o campo. Aqui, lembro que as experiências literárias dos jovens estão inscritas no espaço das relações sociais e, assim, são tensionadas e influenciadas pelas estruturas e condições objetivas que envolvem os sujeitos (BOURDIEU, 2015). A macrosociologia tem elementos relevantes à discussão sobre os reflexos das questões socioeconômicas e materiais para a aproximação da leitura e da literatura, todavia esse estudo centraliza-se na formação individual de jovens leitores de literatura com ênfase nas formas como atribuem sentido às suas experiências literárias e como se autorrepresentam narrativamente.

Bernard Lahire (2004), nessa perspectiva, declara que a Sociologia não pode se eximir de trazer à tona as produções sociais do indivíduo, inclusive as lentes individualistas com as quais, não raro, as olhamos. O sociólogo acredita que o social não se reduz a uma questão coletiva ou geral, mas se entranha em cada um e em todos os aspectos singulares na trajetória de cada indivíduo. Em outras palavras, somos totalmente sociais e totalmente individuais, posto que a sociedade onde estamos inseridos está presente e gravada em cada gesto, movimento, pensamento, discurso ou ação que compõem nossa singularidade.

Bakhtin (1988) também subscreve os efeitos do macro e do microsocial no âmbito de uma pedagogia crítica da leitura, enfatizando a importância da ação humana nas malhas micropolíticas da formação leitora. Nessa linha, Oliveira (2012, p. 16-17) lembra que revelar particularidades da experiência individual dos sujeitos nos níveis macro/micro estruturais “é desvelar um horizonte de possibilidade, de utopia e de contingência”, empreendimento que, ao lado do conhecimento histórico, traz à discussão sobre formação de leitores “identidades sociais que dão voz coletiva a diferentes discursos (dentre eles as lutas dos grupos subordinados), em diferentes épocas, desafiando as ideologias hegemônicas”.

A microsociologia, então, nos ajuda a melhor estabelecer critérios de leitura das experiências literárias dos sujeitos que ouvi, observando que “a mudança de escala não pode deixar de mostrar diversidade onde se propunha unicidade e, inversamente, homogeneidade onde se via apenas heterogeneidade” (LAHIRE, 2004, p. 322). Isto é, são irrelevantes os esforços para restringir os modos que a juventude do/no campo tem para se relacionar com o texto literário a determinações macro ou microsociais, tendo em vista que a experiência do indivíduo é interpelada por ambas as óticas e é produzida, principalmente, pela forma como o sujeito vive singularmente essas condições.

O mérito do panorama microssocial está na oportunidade que temos de entender como o indivíduo se comporta diante da diversidade que constitui a realidade social, além da sua própria pluralidade interior. Essa percepção mais próxima do discurso dos jovens leitores sobre suas formas de se relacionar e viver experiências com o texto literário me direcionou a concebê-los como narradores e a mim como ouvinte; o que foi parte essencial da forma com que se firmou nossa relação na pesquisa, tendo em vista que eles assumiram para si a identidade de verdadeiros contadores de histórias dos nossos tempos, para quem tentei me fazer ouvidos atenciosos na maioria absoluta das horas de entrevista e das conversas antes e após a conversa.

As escolhas metodológicas foram pensadas a partir do que eu buscava desde os primeiros passos da pesquisa: conhecer os sentidos que jovens leitores do campo atribuíam às suas experiências literárias e as representações que faziam de si a partir delas. A pesquisa (auto)biográfica não foi uma imposição sobre o objeto do meu estudo, mas uma convergência contingencial diante das perguntas que o suscitaram e dos objetivos que o delinearam, haja vista que nesse tipo de investigação, de acordo com António Nóvoa e Matthias Finger, a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito de sua formação (2010).

A natureza dialógica da linguagem é própria à pesquisa com narrativas, pois “o enunciado dialoga com seu meio, reflete e refrata seu redor”. Essa disposição enunciativa se manifesta em todo o processo de elaboração narrativa, já que “a palavra encontra em seu caminho na direção do objeto em questão um ambiente dialógico cheio de tensões e interrelações”. As narrativas que resultam do contato e da relação ética e dialogicamente orientados, assim, não se prendem a um “significado fixo”, mas são “definidas em seus contextos”, dando forma ao discurso autobiográfico (OLIVEIRA, 2012, p. 16).

É sabido que a atividade narrativa, tão comum à vida humana a ponto de muitos defenderem a inexistência de vida descolada da narração, tem sofrido mudanças que se esboçam nos próprios sujeitos da contemporaneidade, como é o caso dos nossos colaboradores. Walter Benjamin (1985) nos alerta sobre a condição de narrar em vias de extinção como efeito das revoluções industriais que tomaram o mundo entre os séculos XIX e XX. Para o filósofo, o avanço das relações humanas capitalizadas pela maquinaria e pelo dinheiro¹⁶ esvazia o sujeito da sua capacidade reflexiva acerca das

¹⁶ Para ampliar essa discussão, sugiro a leitura do texto “Panorama imperial – Viagem através da inflação alemã”, no qual Walter Benjamin tece algumas considerações sobre temas como miséria, pobreza, dinheiro e arbítrio como condicionantes do estado de miserabilidade da experiência humana na sociedade moderna e que podem ser potentes chaves de leitura dos nossos tempos e das limitações que sitiam a

próprias experiências, suas e dos seus pares, inviabilizando o narrar como ato constitutivo da sua existência. A vida se torna análoga à linha de produção: aprisiona-se o indivíduo numa condição estanque sobre a qual não importa saber o passado ou perspectiva de futuro, apenas manter e reproduzir o presente apático, desigual e cheio de fadiga e desencanto. Daí a importância da educação da memória pela narrativa.

Não é por acaso que ele denuncia, em *O narrador*: “quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza”. Ele prossegue com um prognóstico desanimador: “é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1985, p. 197). Instaure-se, aí, um desafio para a relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa: o estabelecimento de condições materiais e simbólicas para a elaboração da narrativa oral – e da escuta dela! – em tempos de celeridade, dessubjetivação e capitalização de corpos, mentes, forças produtivas. Esse quadro se colocou como uma zona nublada do caminho, principalmente quando todos os sujeitos disseram antes de iniciarmos a entrevista, pessoal e virtualmente: “não tenho muito o que falar”.

Sem dúvidas, a proximidade de classe social e a familiaridade que tenho com eles foi – confirmando os apontamentos de Bourdieu – uma condição crucial para transpor os muros da obviedade, da timidez e da ausência de assunto que eles alegavam. A liberdade de conversa¹⁷, em termos benjaminianos, precisou ser construída sobre as bases das experiências que tínhamos nos autos da vida e às quais precisei recorrer para que os narradores elaborassem autobiografias de leitura que acreditavam não ter capacidade para produzir. Nas conversas pessoais e via *whatsApp*, *facebook*, *e-mail* que antecederam as entrevistas narrativas caminhávamos em diferentes direções, mas sem perder de vista o horizonte maior da travessia: as experiências literárias deles. Ter

narrar e a arte de contar histórias. Reproduzo, a seguir, o item 3 do ensaio: “Todas as relações humanas mais próximas são atingidas por uma claridade penetrante, quase insuportável, na qual mal conseguem resistir. Pois, uma vez que, por um lado, o dinheiro está, de modo devastador, no centro de todos os interesses vitais e, por outro, é exatamente este o limite diante do qual quase toda relação humana fracassa, então desaparece, cada vez mais, assim no plano natural como no ético, a confiança irrefletida, o repouso e a saúde” (BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*: Rua de mão única. vol. II. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 20).

¹⁷ Sobre a liberdade de conversa: “A liberdade da conversa está-se perdendo. Se antes, entre seres humanos em conversa, a consideração pelo parceiro era natural, ela é agora substituída pela pergunta sobre o preço de seus sapatos ou de seu guarda-chuva. Fatalmente impõe-se, em toda discussão em sociedades, o tema das condições de vida, do dinheiro. No caso, trata-se não tanto das preocupações e dos sofrimentos dos indivíduos, nos quais talvez pudessem ajudar um ao outro, quanto da consideração do todo. É como se estivesse aprisionado em um teatro e fosse obrigado a seguir a peça que está no palco, queira-se ou não, obrigado a fazer dela sempre de novo, queira-se ou não, objeto do pensamento e da fala” (BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*: Rua de mão única. vol. II. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 22).

participado de algumas delas me assegurou um lugar privilegiado como mediador dos processos de rememoração pelos quais os jovens tiveram que passar para reelaborarem – e inventarem – a si mesmos e ao seu passado.

Morei no campo do meu município por quase 20 anos e apesar de ter me mudado para a cidade, morando, atualmente, numa grande capital creio ter sido possível estabelecer um diálogo fértil com os jovens narradores, mesmo estando consciente de que já não sou a criança ou o rapaz com quem eles conviveram há alguns anos. Os depoimentos deles estavam, geralmente, atrelados a atividades, espaços, pessoas, histórias sobre os quais eu tinha algum conhecimento e que me deixaram à vontade para escutá-los, sobretudo porque ali se colocava um desafio da pesquisa, que era o de olhar com outros olhos, ouvir com outros ouvidos e sentir com outras sensibilidades aquilo que, a princípio, me soava tão familiar. Contrastar, pela desfamiliarização, as relações de outrora possibilitou que novas familiaridades fossem inventadas a partir da autorreflexão e do trabalho de consciência histórica sobre si na vida.

A disposição para me tornar cúmplice daqueles que acompanhei nas travessias de suas memórias, enquanto narradores das histórias de suas vidas como leitores, foi substancial para delinear uma impressão que me seguiu ao longo de todo o processo: a de que as narrativas criadas pelos jovens ultrapassavam o registro da oralidade e se imprimiam nos seus corpos, movimentos, gestos, como se eles confiassem a mim suas emoções e sentimentos que, ali, emergiam sobre o signo do tempo lembrado em paralelo ao tempo refigurado pela lembrança. Pôr os ouvidos a postos, auscultar cada singularidade do que eles contavam e, ao mesmo tempo, não deixar prescrever aquilo que escapava à voz era, talvez, o mais potente desafio que se colocava durante as entrevistas. Naqueles momentos, não me via apenas como pesquisador, mas enquanto “parte integrante da fonte” (PORTELLI, 1997, p. 25).

Contudo, não era com fontes, simplesmente, que eu falava, mas com pessoas reais que partilhavam comigo fragmentos de suas vidas mergulhados em tensões, conquistas e desafios que os forjaram como leitores literários e me convocavam à imersão, pela palavra e outras semioses da linguagem, nas profundezas de suas sensibilidades, subjetividades e racionalidades que eram divididas comigo em relação dialógica. Essa ressalva nos leva às origens etimológicas da palavra *relação*, que deriva do verbo latino *relacionar*, e carrega consigo o sentido de *levar consigo*. Ao refletir sobre as relações de pesquisa entre ouvinte e narradores, espero ter apresentado satisfatoriamente as formas de enredamento das nossas histórias que me autorizam a dizer que levo comigo experiências de vida tecidas no passado e, é claro, no presente.

1.2 Sertão e sertanejos potiguares: os narradores e suas condições socioculturais

*Sertão, argüem te cantô,
Eu sempre tenho cantado
E ainda cantando tô,
Pruquê, meu torrão amado,
Munto te prezo, te quero
E vejo qui os teus mistéro
Ninguém sabe decifrá.
A tua beleza é tanta,
Qui o poeta canta, canta,
E inda fica o qui cantá.*

Patativa do Assaré, em
Cante lá que eu canto cá (2011).

Os campos de uma Ilha: ruralidades ipanguaçuenses

Guimarães Rosa diz, em *Grande sertão: veredas* (1979), que no sertão: “tudo é e não é [...] o sertão é do tamanho do mundo, o sertão é o sozinho, é o dentro da gente, é o sem lugar [...], mundão de ausências, é uma espera enorme, uma falta que sempre”. Sertão é isso: “de repente, volta a rodear a gente por todos os lados. O sertão é de noite. Sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias, [...] o sertão é do tamanho do mundo, o sertão está em toda parte, o sertão é dentro da gente, [...] o sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o lugar” (BETHÂNIA, 2015, p. 157).

Parto desse enunciado para situar a pesquisa que desenvolvi, dada a relevância que ocupa o espaço onde nasceram e cresceram os jovens narradores, tanto para o meu problema de pesquisa como pelo papel que cumpre dentro das narrativas deles. Estou falando do sertão do Rio Grande do Norte, situado no coração do estado, na microrregião do Vale do Açu e, especificamente, no município de Ipanguaçu. É no campo ipanguaçuense, ou na zona rural – como fomos ensinados a chamar – que vivem os nossos jovens sertanejos potiguares.

Ipanguaçu é um município com a população estimada, no ano de 2017, em 15.464 habitantes, segundo dados do IBGE. Aproximadamente 65% dessa população vive no campo, enquanto 35% reside no perímetro urbano, uma realidade demográfica que tem se preservado ao longo do tempo, ainda que possamos observar na primeira década do milênio e nos anos posteriores a ela crescente emigração dos povos do campo para a cidade, que, por sua vez, ainda guarda hábitos e modos interioranos mesclados à vida citadina, como as rodas de conversa com as cadeiras postas à calçada de casa, o

silêncio que impera após a meia noite e as demais fronteiras, às vezes quase invisíveis, entre ruralidades e urbanidades.

Reconheço que o conceito de *campo* vem se afirmando nas cenas social e científica “como possibilidade de superação dos limites historicamente construídos em torno do uso do termo *rural* para designar o espaço, os sujeitos e as práticas relativas às atividades desenvolvidas na relação direta com a terra, com as águas e com as florestas”, como apontam Geraldo Leão e Isabel Antunes-Rocha (2015, p. 19). Tenho conhecimento do que consta no texto-base da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, ao afirmar, de acordo com Kolling et al. (1999, p. 26), que: “utilizar-se-á a expressão *campo*, e não mais *meio rural*, com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho”.

A adesão que fiz, em determinados momentos do texto, à expressão *rural* está vinculada aos usos que os jovens fazem nas narrativas de si, como as referências aos lugares onde vivem enquanto *comunidades rurais*. Assim, de forma a respeitar esta particularidade do discurso narrativo dos entrevistados, mas também consciente da agência política do termo *campo*, optei por manter as duas expressões ao longo do trabalho, sem, contudo, fazer usos pejorativos e degradantes do *rural* ou mesmo concebê-lo como termo capaz de englobar todas as materialidades e subjetividades dos campos potiguares.

A região que hoje corresponde ao território ipanguaçuense era conhecida, há muito tempo, como Sacramento, quando ainda era só uma fazenda¹⁸ com um grupo populacional restrito, ainda em formação. O nome desse povoado, contam os moradores mais velhos da cidade, retoma um caso ocorrido com um dos vaqueiros do lugar, que caiu de um cavalo, na luta para derrubar uma rês, e sofreu uma queda fatal. Diante da morte, o vaqueiro foi encontrado por um padre que passava pelo local e, piedosamente, ministrou-lhe o sacramento da extrema unção. O sacerdote perguntou o nome daquele povoado às pessoas, que o responderam dizendo que ali era “só uma fazenda de gado”; ao que ele declarou que, “a partir de então”, deveriam chamar a localidade de “Sacramento”. Essa fazenda, que depois tornou-se vila, povoado, distrito e, hoje, é um

¹⁸ A família Montenegro é originária da Espanha, pertencente à ramificação de imigrantes que chegaram ao Brasil instalando-se na Ilha de Itamaracá, em Pernambuco. Em 1835, Ovídio de Melo Montenegro, arrendou do Senhor Cristóvão da Rocha Pita a propriedade denominada Itu, uma sesmaria de 6 (seis) por 6 (seis), léguas. Em 1845, comprou a propriedade e construiu a residência da família Montenegro. In: PMI/SME – PREFEITURA MUNICIPAL DE IPANGUAÇU. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. 2015. Plano Municipal de Educação (2015-2024). Ipanguaçu: SME.

município foi, de acordo com seus ancestrais, habitada pelos povos indígenas Janduís e Potiguaras, predominantemente.

A referência ao município como uma ilha não é apenas metafórica. De origem indígena, a palavra Ipanguaçu é a junção de dois radicais tupi-guaranis: *Ypan* e *Guaçu*, que significam, respectivamente, *Ilha* e *Grande*. A versão mais aceita pelos munícipes sobre o nome da cidade é a que atribui a nomeação ao historiador Nestor dos Santos Lima, que a convite do Major Manoel de Melo Montenegro lhe disse que aquela terra era uma ilha, pois estava rodeada por águas: o Rio Piranhas-Açu, o Açude de Pataxó e as Lagoas da Ponta Grande e do Piató. Há também o fato de que este era o nome de um pajé, chefe das tribos Janduís, que tinha certo prestígio entre os colonizadores pela sua colaboração com a fixação de portugueses no Rio Grande do Norte, com a ocupação das margens do Rio Potengy e a subsequente fundação de Natal, em 1599.

Falo de uma ilha que, mesmo rodeada por reservatórios naturais d'água, padece sob os efeitos da estiagem que castiga o sertão potiguar, desde 2011. Porém, as poucas chuvas que têm molhado este chão são suficientes para fazer verdejar a caatinga que cobre boa parte das terras do município, cuja presença dos imensos carnaubais é traço inconfundível da vegetação local, ainda que venham diminuindo consideravelmente em função da exploração predatória de madeira encampada pelos ceramistas na região, à revelia de qualquer fiscalização ambiental.

É no sertão desta Ilha Grande que ganham vida e sentido, em meio à seca verde, as experiências narradas pelos jovens que dão sentido a essa pesquisa e que, por sua vez, fazem morada no verdadeiro coração do município, que guarda, além do mais expressivo contingente populacional, uma diversidade humana e natural espalhada pelas mais de 30 comunidades encravadas em meio a mandacarus, juazeiros, xiquexiques, umbuzeiros, carnaubeiras, imburanas, juremas, pau d'arcos e outras espécies da caatinga potiguar tão familiares a nós, sertanejos, que, não raro, parecem parte de nós e a gente parte delas.

O sertão que escolhi para tematizar nesse estudo é o sertão que me escolheu e me acolheu. Sertão que guarda memórias de limitação e penúria, mas fartura de experiências e vivências humanas. Sertão que está em Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz, José Lins do Rego, José Américo Almeida e Jorge Amado, romancistas nordestinos paradigmáticos do regionalismo modernista de 1930; mas que não perde a magia, o encanto e a resistência narrados por Antônio Francisco em seus cordéis contemporâneos ou nos romances e contos da escritora Maria Valéria Rezende. Sertão que não se rende ao estigma do atraso, da seca e do coronelismo. Sertão de uma das

batalhas mais sangrentas entre povos nativos e invasores em nossa história colonial, a Guerra do Açu¹⁹. Sertão que, por séculos, foi dominado por fazendeiros latifundiários, mas que nos anos 2000 pôs fim às “propriedades dos Montenegro²⁰” e deu origem ao que, hoje, voltou a ser terra do povo.

A maior parte dos jovens narradores reside no assentamento Tabuleiro Alto, uma das localidades mais distantes do centro de Ipanguaçu. A comunidade pertence ao conjunto de terras desapropriadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, em 2008, e entregues aos trabalhadores do campo. Vivem nela cerca de 120 famílias (que somam quase 500 pessoas²¹), atualmente, entre mulheres e homens que cultivam em seus lotes produtos para consumo próprio e pequeno comércio no mercado público da cidade. Feijão verde, hortaliças, batata, milho e bananas são os alimentos mais comuns em época de inverno²², estampando nos rostos dos agricultores a satisfação pela colheita dos frutos cujas sementes firmaram, com suas próprias mãos, no chão que lhes pertence. Algumas famílias trabalham em multinacionais de fruticultura que operam no município, como as produtoras de banana e manga, Del Monte e FinoAgro.

A comunidade recebeu esse nome porque, no início da sua formação, era um grande descampado inabitado que fazia parte das posses da família Montenegro. Sabe-se que, por ocasião de um inverno rigoroso, as águas da Lagoa da Ponta Grande subiram e ameaçaram alagar a área onde os volumosos rebanhos bovinos e caprinos do Major costumavam ficar. Logo, foi dada a ordem para que todos os animais fossem transferidos a tempo para regiões inatingíveis pela enchente, para um “tabuleiro”

¹⁹ A Guerra do Açu – ou Guerra dos Bárbaros, Confederação dos Cariris ou Guerra do Recôncavo – foi um conflito pela ocupação dos sertões nordestinos, entre 1650 e 1720, que levou ao massacre de diversas tribos indígenas. Os povos Tapuias, Janduís e Cariris eram os mais numerosos na batalha, que se estendeu pelos sertões da Paraíba, do Rio Grande do Norte e de Pernambuco. No RN, a guerra teve como um dos seus espaços mais sanguinolentos a extensão do Rio Piranhas-Açu, cujas águas, contam os mais velhos, “viraram um mar de sangue”. Para ampliar o conhecimento sobre a Guerra do Açu, ver artigo de Leonardo Guimarães Vaz Dias, *A guerra dos bárbaros: manifestações das forças colonizadoras e da resistência nativa na América Latina*, publicado na Revista Eletrônica de História do Brasil, entre as páginas 05 e 15. O artigo se encontra neste link: <http://www.ufjf.br/rehb/files/2010/03/v5-n1-2001.pdf> e foi acessado em 12 de novembro de 2017.

²⁰ Até a desapropriação pelo INCRA da área correspondente a várias comunidades rurais de Ipanguaçu, esse território pertencia à família Montenegro, que a governava e mantinha controle, inclusive, sobre quem entrava e saía da propriedade, bem como sobre todos os recursos naturais disponíveis na área, como as águas da lagoa, os peixes e camarões, o carnaubal, as plantações, entre outros.

²¹ Agradeço à Profa. Mara Núbia de França, historiadora ipanguaçense, a cessão das informações atualizadas do número de habitantes nas comunidades de Porto, Tabuleiro Alto e Pataxó. Agradeço à Profa. Odailma Siqueira a informação sobre o número de moradores do distrito de Arapuá, assim como a leitura crítica dos parágrafos deste texto dedicados à caracterização da comunidade.

²² Por “inverno” compreende-se o período de chuvas no sertão.

seguro e alto o suficiente para a segurança das criações. Junto com os bichos foram também enviados trabalhadores da fazenda e suas famílias, que acabaram permanecendo lá e se constituindo como os pioneiros do que hoje conhecemos da localidade.

O caminho até Tabuleiro Alto é de estrada difícil, ora arenosa ora pedregosa. Nesse caminho aprendi a observar enquanto, no ônibus escolar ou na garupa de uma moto, captava novos detalhes daquelas paisagens que, até hoje, me colocam em estado de poesia. Ainda existem carroças e paus de arara que levam os moradores à cidade, deixando densas nuvens de poeira avermelhada para trás, num espaço ainda marcado por traços escravagistas que rondam as relações de trabalho no campo. Cruzar com vacas, cabras e jumentos, além de outros animais da região, é expediente comum para quem adentra o trajeto. Se chove, as águas simulam rios onde antes o solo agonizava de tão seco. É uma metamorfose que se estende aos quatro cantos dali, transformando o sertão de areia seca, que chega a ranger debaixo dos pés com suas paragens duras a ponto de doer os olhos, em sertão dos invernos, do chão barrento, enlameado, do massapê vivo, da vida que cresce buliçosa.

A única escola do povoado foi construída em meados dos anos 1990 e funciona como polo para o seu entorno, recebendo crianças e adolescentes de outras oito comunidades, muitas das quais atravessamos por dentro, como Canto Claro, Angélica, Jucazeiro, Olho d'água, Tira-Fogo e Nova Descoberta, lugares que se nutrem com a presença de inúmeros outros jovens leitores e leitoras com os quais tive o privilégio de conviver, como professor, nos anos em que lecionei em Tabuleiro Alto e que têm sido uma profunda inspiração para o que tenho pensado sobre os alcances e potencialidades da leitura, da escrita e da literatura em meios populares como bens culturais dinamizadores das relações sociais e singulares nesses espaços.

Além do futebol dos fins de tarde e das conversas jogadas fora em pracinhas improvisadas, a vida religiosa é um dos mais importantes espaços coletivos de lazer. As missas, encontros dos grupos de oração, festas de padroeira e campanhas de arrecadação para a construção de uma capela são tarefas nas quais o grupo de católicos se empenha. No caso dos protestantes neopentecostais, que são de diferentes denominações, a organização de cultos, a evangelização em domicílio e as reuniões de estudos bíblicos também reúnem muitos moradores. As crianças e jovens, em ambos os grupos, estão, em geral, vinculadas a escolinhas das igrejas que os pais frequentam, como a catequese, a Infância Missionária e a escola dominical.

Os moradores que não são muito íntimos dos ritos religiosos, mesmo com sua fé, se encontram nos bares da própria comunidade, ou das circunvizinhas, ao som de forró elétrico, sertanejo e brega para dançar, cantar e beber “a água que passarinho não bebe”. A boemia só finda com o raiar do sol e a cantoria dos galos que, lembrando João Cabral de Melo Neto, vão colhendo um o canto do outro e, assim, seguem tecendo a manhã. A vida para quem mora em Tabuleiro Alto traz consigo as dores e alegrias de ser parte do campo, sejam os desafios “naturais” ou os de ordem política, como a luta constante pela manutenção e qualidade de serviços básicos, tais como educação e saúde.

Um grupo de mulheres autodenominado *As Três Margaridas* é uma das frentes de resistência mais vigorosas da comunidade: a luta em defesa da agricultura familiar, de produtos sustentáveis e de uma economia solidária. Essas agricultoras trabalham juntas, com suas famílias, na produção de legumes e hortaliças orgânicos sob a perspectiva agroecológica, que tem a sustentabilidade e o equilíbrio entre o social e o ambiental como horizonte. Além do fortalecimento da luta por melhores condições de crescimento para o pequeno agricultor, o movimento ainda inaugura outra pertinente discussão: a do papel da mulher como líder e responsável pela economia familiar e local. As Margaridas, portanto, representam o encontro entre a tradição e contemporaneidade em Tabuleiro Alto, aliando a luta histórica por terra e condições de vida dignas no campo às lutas feministas, que não são recentes, mas têm experimentado forte emergência e visibilidade em nossos tempos.

Duas outras meninas que ouvi residem em Arapuá, uma comunidade que fica a apenas sete minutos do centro de Ipanguaçu e guarda particularidades em meio ao sertão, pois seus espaços assemelham-se ao cenário urbano. Suas pequenas ruas são pavimentadas e a rodovia RN-118 atravessa toda a extensão da localidade, ainda que existam, na parte mais pobre do povoado, áreas de chão de terra batida e construções de pau a pique que famílias numerosas dividem precariamente. Vista administrativamente como distrito, Arapuá possui cerca de 600 famílias que também praticam a agricultura, mas dispõem de outras ocupações econômicas, como a prestação de serviços, já que a comunidade conta com pequenos supermercados, oficinas elétricas, lojas de roupas e outros produtos, além das pessoas que são servidoras públicas ou da iniciativa privada e trabalham na própria localidade, na cidade e até em outros municípios.

O nome Arapuá responde a uma característica local da área que deu início ao distrito: a presença numerosa de abelhas *irapuã*. A designação nominal implicou, como é possível observar, numa modificação da palavra, que pode ser explicada pelos

processos de reapropriação e mudança linguística que se inscrevem na história de formação do português brasileiro e suas variedades. A fazenda que originou Arapuá, depõem os mais velhos, também era um forte reduto da produção de algodão em Ipanguaçu, o que fazia da região uma via de entrada da mão de obra de outras localidades ipanguaçenses e do próprio Vale do Açu. O cenário predominantemente campestre de antigamente tem, com o passar dos anos, assumido cada vez mais elementos das paisagens urbanas do sertão potiguar.

Quadra poliesportiva, posto de saúde e escolas municipal e estadual compõem o conjunto de serviços públicos colocados à disposição da população. Igreja católica e grupos evangélicos também são predominantes entre os moradores. Pesa sobre o local o estigma de ser comunidade violenta devido ao brutal assassinato de uma criança, no final dos anos 1990. A disseminação do comércio e uso de drogas ilícitas também contribui para fortalecer essa imagem, apesar dessa realidade de insegurança e disseminação de problemas sociais restritos à cidade, até pouco tempo, como se acreditava, estar se alastrando por todas as comunidades rurais e já representar uma demanda urgente de bem estar social e saúde pública da população dessas localidades.

Contudo, elementos mais tradicionais às representações do sertão campestre não se apagaram da vida de Arapuá, onde ainda é possível ver as reuniões de amigos nos bares à beira da estrada, velhas e velhos às portas das suas casas quando o sol esfria e a noite se anuncia, a relação de proximidade com a vizinhança – na qual todos conhecem a todos, ou pelo menos a maioria –, os encontros de jovens amigos nas praças e os jogos de futebol que trocaram a areia pelo piso da quadra, as traves de carnaubeira pelas de ferro com rede. Os sertanejos de lá parecem viver uma condição comum ao sujeito da contemporaneidade: o estar entre.

O sertão deles não é o de areia, poeira e mata densa; é um sertão que também não é de todo urbanizado; é um sertão cujo campo ensaia semelhanças à cidade sem, com isso, deixar de viver o tempo e a existência desacelerados próprios ao interior. É como se, depois que todas as carretas e caminhões de mercadorias que atravessam a comunidade partissem, aquele povo esquecesse a aceleração do dia a dia e recordasse o valor do silêncio, da observação e da troca de experiências coletivas que parecem não ter mais sentido em meio à pressa e à correria.

É em Pataxó, às margens do açude homônimo, que vivem outros dois jovens narradores. Com uma população aproximada dos 3.000 habitantes, a comunidade foi povoada por tribos indígenas das nações Tapuias, dentre as quais estariam povos Pataxós. O significado da palavra Pataxó está visceralmente costurado à pele do lugar.

Segundo Kanatyó Pataxó, que se identifica como “cacique, educador e lutador em defesa do fortalecimento da cultura, identidade e tradição do povo Pataxó” da sua aldeia (KANATYO, 2011, p. 19), a expressão significa a água da chuva batendo nas pedras e indo embora para o rio e o mar. Ora, rodeada de rochas e água doce, o nome atribuído ao território tem muito a dizer sobre esse corpo social, que contou com a força dos trabalhadores que ergueram as paredes do açude, e suas famílias, para reocupar a área. Hoje, Pataxó é, como Arapuá, reconhecida administrativamente como distrito, sendo uma das nossas comunidades rurais mais distantes do centro urbano, nas proximidades da BR-304 que dá acesso à capital do estado.

A pesca, junto da agricultura, é atividade econômica praticada especialmente pelos mais humildes do lugar. Por outro lado, já não são as únicas ocupações e fontes de renda do povo, que tem saído à busca de trabalho em regiões vizinhas. Há um número significativo de pataxoenses que ganham o pão de cada dia nas fábricas de cerâmica do município de Itajá, que está a poucos quilômetros de onde moram. Também há empreendedorismo local, especialmente em decorrência do açude que, quando cheio, atrai turistas de todo o Vale do Açu e movimenta a economia local. Pataxó é uma comunidade relativamente grande, em comparação às demais do município, e guarda semelhanças com Arapuá quando nos deparamos com o comércio de diferentes produtos e objetos como uma realidade comum àquelas pessoas.

Suas ruas são pavimentadas, com trechos asfaltados, resvalando ares citadinos em meio às paisagens sertanejas que nos ofertam os paredões rochosos que esquentam a vida na comunidade e as águas do açude que são cartão postal de Pataxó, junto à Igreja de São Pedro, construção barroca que data de meados do século XIX. A tradição católica entre os habitantes do espaço é fortíssima, mesmo que existam agremiações neopentecostais. A festa do padroeiro São Pedro está no calendário festivo do município e é uma das mais significativas manifestações religiosas e culturais ipanguaçuenses, que reúne, anualmente, centenas de fiéis e é a oportunidade para que muitos filhos da comunidade que hoje não vivem mais lá retornem para reencontrar familiares e amigos.

Os espaços públicos para lazer não são muito distintos dos que já foram mencionados, como a quadra de esportes, as igrejas e as pracinhas, mas a iluminação dos postes, os aspectos arquitetônicos e as águas do açude dão às noites de Pataxó uma singularidade poética que eleva a autoestima de seus habitantes, conhecida e comentada em todo o município. A comunidade, que tem duas escolas (municipal e estadual), também tem uma boa aceitação das famílias locais em relação à educação dos seus filhos e filhas, o que se justifica pelos bons índices que os estudantes costumam atingir em

avaliações nacionais e pelo fato da localidade ser um dos povoados da zona rural com maior número de alunos aprovados nas seleções anuais do câmpus municipal do IFRN e, todos os anos, enviar seus conterrâneos aos cursos de nível superior das universidades estadual e federal potiguares.

Pataxó é um pedaço do sertão potiguar que se ergueu sobre os vestígios da memória de povos indígenas e se projetou a partir da coragem e da força das suas mulheres, homens, jovens e crianças sertanejos nas páginas históricas dos nossos tempos. Suas feições foram se transformando no largo da vida e ganhando o que, para alguns, é sinal de progresso e desenvolvimento. Algo curioso é o caminho até a comunidade, que pode ser por um atalho numa estrada estreita de terra batida e em meio à mata ou pela malha asfáltica rodoviária. As duas entradas de Pataxó podem nos ajudar a pensar o lugar que o povoado ocupa no sertão, entre a auspiciosa “evolução” e a manutenção do que seria próprio à experiência espacial do campo. Vou, e gosto de ir, pelos dois caminhos.

A última comunidade que resguarda um dos nossos jovens é o Porto, a mesma onde cresci e vivi. Está a cerca de 20 minutos do centro de Ipanguaçu e para chegar até ela também experienciamos um caminho de travessias por outras localidades, a exemplo de Itu e Picada. Enquanto a viagem segue, as casas humildes vão sumindo da nossa vista e um tapete movediço de areia vermelha se coloca à nossa frente sempre ladeado pela vegetação frondosa da caatinga e, às vezes, uma ou outra raposa ou cobra que passa em disparada pelo caminho. Chega um momento em que, se os céus fizeram precipitar água sobre a Ilha, o caminhante que vai ao Porto verá, ao longe, um fio azul que anuncia a presença do terceiro maior reservatório natural de água do estado: a Lagoa da Ponta Grande ou, simplesmente, a Lagoa do Porto.

O nome da comunidade está relacionado à lagoa, pois a produção e o comércio de peixes foi, por décadas, a principal atividade econômica dos trabalhadores que moravam naquelas terras. À frente da lagoa havia um grande galpão, onde diariamente, os pescadores pesavam o resultado de horas de trabalho, deixando a parte que a família Montenegro controlava e levando consigo a que lhes cabia. Carros de Ipanguaçu e outras cidades se apinhavam nas proximidades da lagoa e do galpão para, após a pesagem do pescado, comprarem o produto fresco e levarem às feiras populares e mercados públicos. Todo esse movimento levou, na formação da comunidade, a chamarem-na, inicialmente de Macau, em alusão a um município potiguar do litoral conhecido pela produção de peixe e sal, e depois de Porto, em referência ao lugar que recebia, pesava e comercializava os peixes e camarões, além de guardar as canoas.

Atualmente, ainda há atividade pesqueira no Porto, mas em número muito inferior ao do período que descrevi, anos 1990, pois há quase dez anos a região sofre com um período de estiagem que dificulta a cheia dos rios que deságuam na lagoa. A destruição da mata ciliar é um agravante do problema, pois facilita a erosão e o soterramento da lagoa. Hoje, vivem na comunidade 190 pessoas que trabalham, em geral, com a criação de animais, a agricultura e a pesca, quando possível. Todas as casas, que enquanto morei lá eram de taipa, já são de alvenaria, construídas com os recursos que os moradores receberam do INCRA em virtude da desapropriação das terras e entrega a eles como povo proprietário.

A única escola da comunidade, onde tive a oportunidade de estudar os primeiros anos do ensino fundamental, foi desativada sob a alegação de que éramos poucos demais para que uma instituição fosse mantida com todos os seus gastos só por nossa causa. Quem quisesse estudar deveria se deslocar para a comunidade de Picada em paus-de-arara, substituídos depois por ônibus sucateados e, há alguns anos, pelos bem equipados e seguros ônibus escolares enviados pelo governo federal, cenário que se estende às demais comunidades rurais e ao centro da cidade. A localidade conta com uma quadra esportiva, onde os jovens se reúnem pra jogar bola ou conversar. Evangélicos e católicos dividem espaço na busca pela fé do povo, cuja maior parte é devota de Nossa Senhora dos Navegantes.

Voltar ao Porto buscando desfamiliarizar e refamiliarizar cenas e espaços que conviveram comigo por duas décadas foi um desafio colocado pela vida e pela pesquisa. Pela vida que me levou a outros lugares e pela pesquisa que me possibilitou retornar ao primeiro deles para, pela voz de um jovem sertanejo, rastrear as experiências literárias que compunham o mosaico da sua história e poderiam me ajudar a pensar como nós, juventude sertaneja potiguar, nos mobilizamos e somos mobilizados pela linguagem e pela literatura em contextos “adversos” e “inóspitos” à “cultura”, como me sugeriram muitas vezes quando eu insistia, como professor e pesquisador, no direito dessas populações à educação, à literatura, à biblioteca e no reconhecimento dos seus modos de participar, viver e recriar a cultura, a linguagem, a palavra.

Revisitar essas comunidades que fazem das ruralidades do município de Ipangaçu um caleidoscópio de perspectivas e paisagens que se articulam no campo era capital ao estudo. A inserção dos jovens narradores nesses lugares, se não determina, condiciona sensivelmente elementos das experiências contadas em suas narrativas que precisam ser evocados na sua leitura interpretativa sob o perigo de, se os ignorarmos, deixarmos de perceber os atravessamentos da experiência social que se implicam no

delineamento da experiência individual. O sertão e os sertanejos não se encerram em si mesmos, pois são devires gravados nas malhas da reinvenção. O sertão não se faz só de sol e seca, nem o sertanejo de renúncia e abdicação. O sertão é lugar de ressurreição, como escreveu José Américo de Almeida em *A bagaceira*, publicado pela primeira vez em 1928:

O sertão tinha um cheiro de milagre. A natureza imperecível ostentava, de extremo a extremo, uma beleza moça. Tinha morrido só pelo gosto de renascer mais bela. Reflorescia o deserto arrelvado nesse surto miraculoso da seiva explosiva. Revivia a flora, frondeava a caatinga, de supetão, na paisagem nova em folha. Cada árvore tinha um vestido novo para a festa da ressurreição. Como que as pedras rebentavam em folhagem. As trepadeiras subiam, enroscavam-se pelos anfractos e faziam com que a rocha nua florisse. A ervagem viçosa escondia os destroços de uma riqueza que se refazia: chiqueiros desmantelados e ossadas dispersas. A verdura era um despotismo de cor. Invadia até as águas. [...] O próprio céu verdejava em nuvens de maracanãs e periquitos. Depois, toda essa verdura começava a rir na alvura dos capulhos da várzea feraz. E saudando a vida nova, as carnaubeiras perfilavam-se com o pendão auriverde de cachos e palmas. A relva estava tão florida que os animais comiam flores. Remanesciam poucas reses da fazenda. As mais delas vinham de fora. As vacas saciavam-se aos primeiros bocados e deitavam-se nos colchões de panasco borrifados de leite. Bezerros estouvados apostavam carreira com as caudas embandeiradas. Cabritos álacres espinoteando, como colegiais em recreio. Equilibravam-se os bodes acrobatas nas pontas do serrote. E cabras manhosas mergulhavam nos tufos de esmeralda, como brincando de esconder. O sertão pagava-se dos anos estéreis com essa largueza (ALMEIDA, 1980, p. 116-117).

Esse sertão invernososo que José Américo de Almeida descreve também se materializa na existência dos jovens sertanejos que entrevistei. Nas falas deles e delas era possível ver o despotismo de cor que a literatura lhes oferecia em meio a contextos de labuta e resistência diárias no curso de suas vidas, sobre as quais descobri um pouco mais ao longo do estudo. O sertão ressuscitado é uma alegoria do que jovens leitores experienciam em Ipanguaçu, pensando a largueza que o contato com textos literários, principalmente, abre em horizonte a eles, numa espécie de remissão pelas condições muitas vezes estéreis que são impostas aos lugares onde vivem pela subalternização, gerada eficazmente, dos povos do campo pela antipolítica colonial e imperialista ainda tão presentes em nosso país.

Jovens camponeses leitores: nossos caminhantes

Os jovens colaboradores nessa pesquisa não correspondem aos estereótipos que se veiculam sobre a juventude sertaneja e camponesa. Não são protótipos do “cabra macho, sim, senhor”, que se impõe pela truculência, insensibilidade e violência, e tampouco da “mulher recatada e do lar” servil, cujas únicas razões de viver são o matrimônio e a maternidade. As acepções tradicionais para quem mora no campo, especificamente no sertão, que vinculam os sujeitos camponeses/sertanejos à apatia, à preguiça, à ignorância e a lugares de marginalização social e cultural não servem a eles e, tampouco, às demais pessoas que vivem nos interiores do país. Pelo contrário, as moças e rapazes com quem conversei se revelaram, em suas narrativas, como críticos e reflexivos em relação às suas trajetórias como leitores e demonstraram sensibilidade, que vários atribuem às suas experiências literárias, no tocante aos seus companheiros, famílias e comunidades.

Referir-se à juventude demanda trabalho para desconstruir as representações sociais que atuam no senso comum e tendem a inserir os jovens num recorte de idade fixado por determinados valores e práticas sociais comuns. De acordo com Helena Abramo (1997), essas imagens sofrem variações de acordo com contextos sociais e períodos históricos, transitando entre a geração de expectativas positivas e negativas relacionadas aos comportamentos juvenis. Essa tendência de definir a juventude apenas a partir de sua condição geracional, que corresponderia a uma cultura juvenil unilateral, ofusca os diferentes modos de ser e estar no mundo vividos pelos jovens, desvalorizando a experiência singular e comunitária da qual cada um participa nos territórios que ocupa em detrimento de uma estrutura etária que os aprisionaria.

José Pais (1990, p. 140) constata, na Sociologia da Juventude, duas acepções para o termo que concorrem paralelamente em meio a esse problema teórico-prático. Uma delas assenta sobre a definição de juventude como sendo formada por “indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida”, ao passo que a outra a define como “um conjunto social necessariamente diversificado” de acordo com seus interesses, sua classe social, sua condição econômica, entre outros aspectos. É importante não desconsiderar nenhuma delas, mas conjugá-las. Se ignorar a polissemia inerente ao termo juventude seria incorrer na sua manipulação e, conseqüentemente, em abuso de linguagem, nas palavras de Bourdieu (1983), não é plausível menosprezar o fato de que sujeitos nascidos num dado momento histórico compartilham questões do seu tempo implicadas, especialmente, aos ciclos de vida que compartilham.

Juarez Dayrell (2007) propõe o conceito de *condição juvenil* na tentativa de construir possibilidades epistêmicas que nos ajudem a superar a naturalização e a homogeneização da juventude. Compreender os jovens a partir da sua inserção num recorte etário ou caracterizá-los pela diversidade puramente, tornando-os invisíveis socialmente, não é o caminho pelo qual optei seguir. A ideia de condição juvenil parte do reconhecimento de que todas as sociedades edificam seus modos de ver e pensar os jovens, atribuindo-lhes valores a partir de contornos geracionais. Paralelo à construção dessas representações, assegura-se igual atenção às especificidades que atravessam cada cena social vivida pela juventude a partir dos condicionantes de gênero, raça, etnia, classe, orientação sexual, etc. Num outro trabalho, o educador sugere a articulação entre o biológico e o social de modo a potencializar nossa compreensão sobre a constituição do ser humano e sua participação no mundo, o que acarreta reorientações na forma com a qual lemos a condição juvenil:

A dimensão biológica e a social influenciam-se mutuamente na produção humana. A possibilidade de o ser humano se constituir como tal depende tanto do seu desenvolvimento biológico, em especial do sistema nervoso, quanto da qualidade das trocas que se dão entre os homens no meio no qual se insere. O homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões totalmente interligadas, que se desenvolvem com base nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere. Podemos concluir que o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam o ser humano vai depender da qualidade das relações sociais desse meio no qual se insere (DAYRELL, 2003, p. 43).

Estou de acordo com Geraldo Leão e Isabel Antunes-Rocha (2015, p. 19) quando defendem que a pesquisa com jovens deve se questionar sobre “as relações em que eles estão inseridos, atentando para as dimensões simbólicas e culturais, como também para as situações materiais que definem limites e possibilidades de viver a experiência juvenil”. Essa diretriz é crucial para que os estudos que tomam os jovens como objeto de estudo não recaiam em lugares comuns que mais reforçam velhas ideias do que propõem novas interpretações sobre as condições que complexificam a juventude, entendida de maneira global como “uma fase da vida em que os sujeitos vivem intensas e rápidas transformações biológicas, emocionais e cognitivas, que impactam seu modo de ser no mundo”.

Falo de um momento particular na trajetória de indivíduos em formação, no qual estão expostos à vivência de processos constitutivos do seu autoconhecimento e autonomia em relação às suas escolhas e projetos de futuro. É uma etapa da existência

humana propensa à construção de relações pessoais, políticas e sociais que extrapolam as fronteiras familiares e escolares tão comuns à infância. Cabe, porém, questionar se esses aspectos levantados como comuns a uma etapa geracional integram a experiência de cada jovem de maneira idêntica. É possível que a juventude experiencie as mesmas sociabilidades, da mesma forma? Nesse ponto, é importante recordar que contexto e relações sociais informam modos de viver diferentes para classes sociais distintas e os sujeitos produzem suas existências ligados a essas limitações atribuindo-lhes, no curso de suas vidas e das suas experiências, singularidades próprias a si mesmos.

Acredito que os jovens do sertão potiguar inserem-se nessa teia de complexidades. Invisibilizada ativamente, mesmo tão diversa, a juventude camponesa é parte dos processos de transformação do campo brasileiro. Refletir sobre a condição juvenil do/no campo é condição *sine qua non* ao estudo das suas experiências como leitores de literatura no sertão do Rio Grande do Norte. É preciso tensionar as linhas desse debate e interrogar quais são os desafios que sujeitos marcados historicamente por uma filiação geoespacial que os aponta como “atrasados, ignorantes, distantes do progresso e da modernidade localizadas no espaço urbano”, nas palavras de Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 21), têm enfrentado em seus territórios.

Essa definição linear que liga os jovens rapidamente a um conjunto de representações sociais condicionadas à geografia do campo já não corresponde aos avanços das discussões contemporâneas sobre o sujeito do/no campo. O uso da expressão *do/no campo* indica a complexidade inerente ao reconhecimento das transformações do campo brasileiro nas últimas décadas, que afetou “as formas de pertencimento e vinculação dos diferentes atores e seus processos de socialização”, especialmente no caso dos jovens, atestam Leão e Antunes-Rocha (op. cit.). Ainda de acordo com os autores, quando aderi à expressão *juventude(s) do/no campo* queria chamar a atenção para “a dificuldade em nomear esses sujeitos sem cair em uma visão estereotipada e tradicional do campo brasileiro como espaço limitado a um perímetro não-urbano” (op. cit.). É comum:

[...] se pensar no camponês brasileiro [...] à imagem de alguém que teve uma curta escolarização e uma iniciação precoce no mundo do trabalho, tem pouco acesso aos bens consumidos no espaço urbano e restritas práticas de lazer e de sociabilidade. Embora esses aspectos conformem, para muitos jovens, a realidade da vida no campo numa sociedade desigual como a nossa, não se pode partir de uma visão homogênea da condição juvenil camponesa no Brasil. Temos jovens que estão no campo, mas vivem experiências e práticas sociais que estão tradicionalmente vinculadas ao espaço urbano. Por outro lado, muitos jovens vivem em áreas urbanas, mas trabalham no campo.

Encontramos também jovens que nasceram e vivem no campo, mas não desejam ali permanecer, e jovens da cidade que se movimentam em direção ao campo em busca de trabalho e moradia (LEÃO e ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 22).

Os apontamentos de Leão e Antunes-Rocha são significativos por gerarem indagações acerca das possibilidades e limitações de construção do que eles chamam de “identidade camponesa” a partir de uma perspectiva que seja capaz de ampliar nosso olhar para além da vinculação direta entre sujeitos e espaços, tendo em vista perceber a relação que esses jovens têm com os espaços que ocupam e como suas experiências literárias dialogam com eles. A adoção de interpretações que tensionem e transgridam a dimensão geoespacial, hegemônica na academia e fora dela, é um posicionamento teórico-metodológico, mas também político, já que aprofunda o debate sobre a condição juvenil do/no campo e faz oposição acirrada a discursos parasitários que decretam destinos apocalípticos para o campo e seus sujeitos.

Compreendo perfil, nesse estudo, como um esboço embrionário das condições socioculturais de nossos jovens, sem a pretensão de que os dados trazidos e a reflexão feita a partir deles esgotem as possibilidades de interpretação ou mesmo culminem num retrato sociológico denso. Reitero que essa seção do trabalho objetiva situar o leitor em relação ao lugar social e cultural de onde vêm nossos narradores, distanciando-se de intenções vinculadas à apreciação sociológica mais complexa, tendo em vista o foco do trabalho estar na descrição, análise e interpretação dos sentidos que eles atribuem às suas experiências literárias. Apresento, abaixo, um quadro onde sintetizo informações basilares para a caracterização sociocultural dos jovens a partir de dados expressos e coletados nas entrevistas.

PERFIL SOCIOCULTURAL DOS NARRADORES

<p>Alana Pereira dos Santos²³, 22 anos, negra.</p>	<p>Reside na comunidade de Tabuleiro Alto e já concluiu o ensino médio na modalidade magistério. Atualmente, é aluna do 1º ano do curso de Agroecologia do IFRN, câmpus Ipanguaçu. No tempo livre, dedica-se à igreja evangélica e ao estudo da flauta doce. Mora com os pais e irmãs/irmãos. É noiva. Seu pai é analfabeto, sua mãe tem o ensino médio incompleto. As irmãs já concluíram ou estão cursando o ensino médio. Tem um irmão deficiente física e mentalmente que não frequentou a escola e outros dois que não concluíram o ensino médio. Vai aos cultos cinco vezes</p>
---	---

²³ Usei o nome e outros dados que identificam os jovens participantes da pesquisa com o consentimento deles, conforme expresso em termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinados pelos próprios indivíduos ou por seus pais (nos casos em que os narradores ainda eram menores de idade).

	<p>por semana e frequenta o grupo de jovens da igreja. Não tem acesso a museus, teatros ou cinemas. Não frequenta festas, a não ser as religiosas. Tem computador e celular próprios com internet e não assiste à TV aberta. Estuda todos os dias e se reúne uma vez por semana com colegas do IFRN para discutir os assuntos estudados. Lê, no mínimo, uma hora por dia.</p>
<p>Lara Rodrigues Siqueira, 21 anos, branca.</p>	<p>Reside em Tabuleiro Alto com os pais e irmãs. Está no 4º ano do curso de Agroecologia do IFRN, câmpus Ipanguaçu. Sua mãe concluiu o ensino médio na modalidade magistério e seu pai não chegou a fechar esta etapa. A renda mensal é de um salário mínimo. Seu pai é motorista e sua mãe trabalha em casa. Suas irmãs frequentam a escola. É católica e integra o grupo de jovens da igreja na comunidade. Vai a missas duas vezes por mês e costuma correr, quando dá tempo. É estagiária na Secretaria de Educação do município por meio de um projeto de extensão do IFRN em formação continuada para professores da rede municipal. Ganha uma bolsa que a ajuda com as despesas relativas aos estudos. Namora há três anos. Vai a museus, teatros ou cinemas raras vezes. Ao shopping vai uma vez ao ano. Não vai a festas com frequência. Tem computador e celular com acesso à internet. Costuma estudar duas horas por dia e lê com frequência.</p>
<p>Rafaela Pereira dos Santos, 16 anos, branca.</p>	<p>Reside em Tabuleiro Alto. É irmã de Alana. Cursa o 2º ano do curso de Agroecologia no IFRN, câmpus Ipanguaçu. Mora com seus pais e outros seis irmãos. É agnóstica teísta. É comum se relacionar com outras pessoas, independente do gênero/orientação sexual. Praticamente não visita museus, teatros ou cinemas. Também não vai a shoppings. Prefere não ir às festas da região porque não fazem seu estilo. Tem celular e divide computador com a irmã, ambos com acesso à internet. Não vê TV diariamente. Estuda de 4 a 5 horas por dia e admite que tem lido mais do que deveria. Participa de um clube do livro na escola onde estuda. Sua mãe, agricultora aposentada, é a responsável pela renda de casa, que é de um salário mínimo, complementada com a ajuda do pai, também agricultor, quando há condições naturais para plantar e colher.</p>
<p>Lariza Rodrigues Siqueira, 18 anos, branca.</p>	<p>Reside em Tabuleiro Alto com os pais e as irmãs. É irmã de Lara. Já concluiu o ensino médio, mas é aluna do 3º ano do curso de Agroecologia, no IFRN, câmpus Ipanguaçu. É católica e vai às missas esporadicamente. Caminha frequentemente e pratica natação duas vezes por semana, na escola. Namora há quase dois anos. Já foi a cinemas e museus, em atividades da escola, mas é raro. A teatros, nunca. Vai a festas e baladas raras vezes e, de vez em quando, visita o shopping. Tem notebook (que divide com a irmã) e celular, ambos com internet. Pensa em seguir alguma das três carreiras: Letras, Psicologia e Odontologia. Estuda, em geral, de 2 a 3 horas por dia. Integra o grupo de oração da comunidade com outros jovens. Lê com frequência.</p>

<p>Emanuel Antônio da Silva Rodrigues, 15 anos, negro.</p>	<p>Reside em Tabuleiro Alto. Cursa o 1º ano do ensino médio na escola estadual do centro. Mora com os pais, mas passa a maior parte do tempo com os avós e a tia. É católico e sempre acompanha a avó, muito religiosa, às missas. A sua mãe estudou até a sexta série, hoje sétimo ano do fundamental. O pai concluiu o ensino médio. A avó só pôde estudar até a 2ª série e o avô frequentou as salas do MOBRAL. Nunca foi a cinemas, museus, teatros ou espaços similares. Namora às vezes. Nunca foi a shoppings. Não tem computador. Tem celular. O acesso à internet é na casa da tia. É voluntário na Infância e Adolescência Missionária e dá lições de catequese para as crianças. Lê bastante, dentro ou fora da escola. Participa do grupo de oração da comunidade, cujo padroeiro é São José.</p>
<p>João Batista Sena Neto, 17 anos, pardo.</p>	<p>Reside em Pataxó. Filho de pais agricultores. É aluno do 3º ano do curso de Informática no IFRN, câmpus Ipanguaçu. Recentemente foi selecionado como estagiário no Fórum Municipal de Assu, município vizinho ao seu. Sua mãe estudou apenas a primeira série e seu pai até a quarta. A renda que sustenta a família é de um salário mínimo ou menos. É evangélico e frequenta a igreja três vezes por semana, duas para cultos e uma para trabalhos de oração. Vai raras vezes a cinemas, teatros ou museus. Ao shopping, só foi uma vez. Não costuma ir à balada. Tem celular com internet, mas não dispõe de computador em casa. Assiste a TV aberta. Estuda uma hora por dia, após a escola. Procura ler diariamente, mas é comum as atividades escolares tomarem o tempo. Participa de um grupo de jovens com ex-colegas do ensino fundamental e do grupo de oração da igreja.</p>
<p>Carlos Camilo Batista Vieira²⁴, 18 anos, negro.</p>	<p>Reside em Pataxó. É aluno do 2º ano do curso de Informática, no câmpus Ipanguaçu, do IFRN. Mora com a mãe, a avó materna e dois irmãos mais novos. A família vive com menos de um salário mínimo, que resulta de benefícios sociais e bicos da matriarca. É evangélico e frequenta os cultos três vezes por semana. Pratica futebol e voleibol esporadicamente. Curte ficar e conhecer novas pessoas. Nunca foi ao cinema, mas já conheceu um teatro e museus. Não recorda de já ter visitado um shopping. Só vai a festas de aniversário, familiares e shows gospel. Tem acesso à internet que seus vizinhos cedem e navega por meio de um tablet que ganhou num concurso de escrita na escola. Na TV aberta, assiste a jogos de futebol e telejornais. Toca e estuda clarinete. Dedicar duas horas por dia para estudar, além da escola. Não lê com a frequência de “antigamente”.</p>

²⁴ Agradeço à Profa. Aridenis Henrique, que forneceu diversas informações complementares referentes ao jovem Camilo, que foi aluno da escola onde ela trabalha, e sobre a comunidade onde ele mora, Pataxó, onde ela atua como coordenadora pedagógica.

<p>Suyane de Souza Bandeira, 15 anos, branca.</p>	<p>Reside em Arapuá. Vive com a mãe e a avó materna. Cursa o 1º ano do ensino médio numa escola privada católica no município vizinho, Assu. A avó aposentada, que cursou até a 4ª série, e a mãe professora, licenciada em pedagogia e pós-graduada em alfabetização, respondem pela renda de três salários mínimos ao mês. É desenhista e toca flauta. É católica e frequenta as lições de crisma, além de ir à missa todos os domingos. Vai a festas às vezes. Tem notebook e celular com acesso à internet própria. Na TV aberta prefere os filmes ou alguma novela, de vez em quando. Estuda de uma a três horas por dia, dependendo do assunto. Participa de um grupo de jovens católicos na comunidade. Gosta de ouvir música, especialmente pop e MPB contemporânea.</p>
<p>Lucas Mateus Costa de Melo, 16 anos, negro.</p>	<p>Reside no Porto. Mora com a mãe e o pai, agricultores que mantêm a família com os poucos recursos de benefícios sociais somados ao que lucram com o que plantam, o que se converte em cerca de um salário mínimo por mês. Aluno do 1º ano do Ensino Médio numa escola estadual ipanguaçense. É católico e voluntário na Juventude Missionária, um grupo de jovens católicos da comunidade com quem vai à missa e se reúne semanalmente. Sua mãe estudou até o 1º ano do ensino médio e seu pai até a 4ª série do fundamental. Pratica corrida cinco vezes por semana. Evita namorar, mas fica. Não vai com frequência a cinemas, museus ou teatros, apesar de já ter conhecido esses espaços. Seus pais criam alguns cavalos, cabras e ovelhas e ele os ajuda alimentando os animais e arrebanhando-os ao final de toda tarde. Vai ao shopping uma vez ao ano com amigos. Gosta de festas e as frequenta, sobretudo carnaval, vaquejadas e as de fim de ano. Não tem computador ou similares, apenas celular, de onde acessa a internet cedida pelos vizinhos. Na TV aberta prefere canais de música, telejornais e documentários. Estuda de uma a duas horas por dia e costuma ler o que gosta antes de dormir ou de madrugada.</p>
<p>Érica Barreto, 17 anos, branca.</p>	<p>Reside em Arapuá. Mora com a mãe, o pai e a avó. Juntos, sobrevivem com um salário mínimo da aposentadoria da avó com alguns trabalhos “por fora” do pai e da mãe. Não tem religião, mas frequenta cultos evangélicos. É aluna do 2º ano do ensino médio na escola estadual da cidade. Não frequenta museus, cinemas, shoppings ou espaços semelhantes pela distância de onde mora e por falta de recursos financeiros. Gosta de festas, mas não muito. Lê nas horas vagas, assiste à TV sempre que pode e tem tentado se desligar das redes sociais por um tempo, segundo ela. Não tem computador ou similares. Acessa a internet pelo celular, de uma casa ao lado. Não costuma estudar diariamente, apenas quando próximo de provas ou trabalhos importantes.</p>

Dentre os jovens que entrevistei, 60% são mulheres e 40% homens com idades entre 15 e 22 anos. Metade deles se autodeclara como pardos ou negros e a outra parte como brancos. Todos cursaram a educação infantil e o ensino fundamental nas escolas públicas das suas comunidades ou em povoados vizinhos. No ensino médio, 90% deles

continua a ocupar os bancos de instituições públicas: 60% na rede federal e 30% na rede estadual. 70% dos nossos narradores pertencem a famílias que sobrevivem com um salário mínimo ou menos, e os demais na faixa de dois a três salários. O mesmo percentual se aplica às profissões que os pais deles exercem: agricultores. A totalidade desses jovens não estuda mais na sua comunidade, precisando deslocar-se diariamente da zona rural para a cidade ou, no caso dos estudantes do IFRN, para a comunidade de Base Física, também pertencente a Ipangaçu.

As desigualdades econômicas que os atingem refletem no acesso limitado a espaços e práticas culturais tradicionalmente reconhecidas como urbanas. Nenhum desses jovens frequenta espaços como cinemas, museus ou teatros e quando perguntados sobre bibliotecas suas respostas restringiam-se às escolares (quando nas escolas existia esse espaço). Alguns deles nunca visitaram um ou outro ambiente dentre os mencionados. Nas falas de Rafaela, João Neto, Lucas e Camilo, que já tiveram a oportunidade de conhecer alguns desses espaços, eles apontaram com desânimo a impossibilidade de estreitar laços com lugares que faltam às suas comunidades, à sede do município e à região, de maneira geral; sendo encontrados com mais facilidade em cidades maiores, como Mossoró e Natal:

“Se eu pudesse, viveria neles. Esses lugares trazem leveza ao espírito e também são ótimos para conhecermos outras pessoas” (Rafaela).

“Não frequento eles tanto quanto gostaria. [Entusiasmado] Tenho um amor por tudo que envolve criatividade, expressão, libertação e personalidade. Frequentar esses lugares é como encontrar a mim mesmo manifestado por outras pessoas” (João Neto).

“Quando visitei o museu me senti ótimo, como se o que estivesse passando [ali] interagisse com o público e fosse diferente da sociedade atual, onde cresce o descarte e o consumismo. Quando vamos a um museu vemos os tempos de glórias e ao mesmo tempo os de perdas. Quando vamos ao teatro vemos nossos sentimentos por meio das artes do corpo e visuais e nos cinemas vemos os filmes sobre a atualidade” (Lucas).

“Cinema de verdade nunca fui. Teatro, já. Museu, já. Dos três, acho que o melhor é o teatro, gosto muito, acho incrível a arte de atuar. Gostaria de ir ao cinema porque gosto de filmes, ainda mais se for numa tela gigante. A última vez que assisti uma peça teatral foi em 2014, se não me engano. Gostei demais, foi na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, em Florianópolis” (Camilo).

As falas revelam o valor atribuído à arte teatral, historiográfica e cinematográfica na trajetória de jovens sertanejos. Visitas únicas ou raras nas suas histórias permanecem vivas como lembranças que eles gostariam de ver recriadas nos seus cotidianos e lamentam que as restrições financeiras e espaciais os limitem na realização desse desejo: **“até que queria, mas infelizmente não tenho acesso [...] além de morar longe de onde tem, existe o fator de não ter dinheiro [...] são espaços que me agradam e me ajudam a ter novas visões sobre o mundo”**, me contou Alana, de 22 anos, que desde os últimos anos do ensino fundamental não vai a tais lugares. É relevante destacar no discurso de Alana, e também no de outros jovens, que a mobilidade e o deslocamento entre dois territórios, recriando e ressignificando fronteiras entre campo e cidade é um aspecto central no cotidiano das populações juvenis sertanejas.

Apesar do raro, ou nenhum, contato com espaços como o cinema, eles afirmam o gosto pela sétima arte. Emanuel, por exemplo, que nunca esteve numa sala de cinema nos disse animado: **“eu faço meu próprio cinema: me reúno aqui na casa da minha avó com minhas primas comendo pipocas e outras guloseimas e assistimos a filmes!”**. Essa prática cultural, do cinema em casa com o acesso a DVD, aparece dita, ou implícita, em todas as narrativas, inclusive nas dos jovens de outras comunidades que não participaram diretamente desse estudo mas que compartilharam comigo algumas histórias sobre seus espaços de lazer e entretenimento no campo.

A ampla maioria dos jovens é ligada a alguma religião cristã – catolicismo ou protestantismo. Apenas uma entre eles, Rafaela, diz não ligar muito para o assunto, mas que **“se é preciso me rotular de algo, diria que sou agnóstica teísta”**. Todos integram grupos constituídos por outros jovens, com quem compartilham experiências, dúvidas, discussões sobre temas comuns aos participantes ou à comunidade.

Para 90% dos narradores, esses grupos estão no seio da sua crença religiosa e também têm como atividades o planejamento das missas, cultos, doutrinação das crianças e evangelização porta a porta. Rafaela, por outro lado, participa de um clube do livro que reúne jovens de diferentes cidades com os quais se reúne na escola e onde **“uma galera que gosta de ler meio que se juntou e começou a indicar livros uns para os outros”**, nas palavras da leitora; que também me informou que o clube, chamado CLIP, tem um blog e os integrantes juntam dinheiro e compram, mensalmente, obras escolhidas em assembleia e lidas por todos.

Suas narrativas deixam transparecer o grau de envolvimento deles e a relevância que essas práticas religiosas na companhia de outros jovens assumem para

eles. Quando questionados sobre como se sentem participando desses coletivos, são positivos em suas colocações, destacando, inclusive os aprendizados que lá se constroem e a agenda de tarefas que desenvolvem:

“É magnífico estar no clube porque as pessoas que estão nele são muito vivas! E eu me sinto viva com eles!” (Rafaela).

“Lá me sinto bem por me entrosar com as pessoas e, nos momentos de oração, sentir a presença de Deus ali, entre nós. Tem as boas risadas que dou por lá também. Costumamos conversar sobre os problemas da comunidade, além de organizar as missas que acontecem aqui” (Lariza).

“A gente sai na cidade falando da bíblia para as pessoas, convidando para visitar a nossa igreja e fazemos ações sociais também, lemos a bíblia, louvamos hinos e fazemos orações. Me sinto muuuuuuito bem, como se estivesse na minha casa à vontade, feliz e tranquila” (Alana).

“O grupo que mais convivo é o grupo escolar de 9 amigos mais próximos. A gente se reúne quase diariamente. Além desse, há o grupo de jovens da igreja, com quem convivo menos, mas que ainda é considerável. Nós conversamos sobre absolutamente tudo, desde assuntos mais bobos, opiniões, até discussões sociológicas em que nós temos posicionamentos semelhantes ou divergentes. Gosto muito desses espaços! Eu tenho um pouco de dificuldade em oralidade, e conversar com pessoas próximas faz com que eu me sinta mais livre para expressar o que muitas vezes não tenho coragem diante dos demais. O grau de intimidade com o grupo religioso não é tanto, até pela questão de proximidade e convivência ser bem menor, mas ainda assim eu tento me expressar de forma sincera” (João Neto).

O grupo se configura como um espaço de trocas experienciais e responsabilidades mútuas onde os jovens encontram semelhanças acolhedoras e nos quais se encaixam também como diferença. A homogeneidade não parece apagar aquilo que eles têm a dizer ou discordar, mesmo dentro das esferas religiosas, que costumam limitar a liberdade de expressão às suas doutrinas particulares. Os discursos que ouvi não eram conservadores, mas abertos à reflexão e ao debate, na experiência dos colaboradores, algo que veremos mais à frente em outros fragmentos das narrativas que colocam em xeque a relação entre práticas de letramento literário e religioso. A aprendizagem no convívio com outros indivíduos que partilham o mesmo tempo geracional e histórico se efetiva no intercâmbio de impressões sobre o vivido que são enunciadas a partir da aspiração de transformar o que há para ser mudado junto a pessoas dispostas a esse empreendimento.

É possível notar a associação entre a reflexão sobre a realidade que a juventude tem vivido e a sua disposição para repensar esses caminhos na forma como eles se reportam à função do grupo, aos seus membros ou incumbências. Na fala de Alana, a evangelização é o objetivo que os une e isso deve ser levado a outras pessoas porque se supõe que será bom para elas. O investimento em ações sociais também sinaliza para o combate imediato de problemas urgentes na vida dos que eles procuram convidar à igreja. Rafaela destaca o quanto são cheias de vida as pessoas do seu coletivo, realçando a consequência objetiva dessa característica, que é motivá-la e inspirá-la a também se tornar alguém igualmente ativa e intensa.

Nos depoimentos de João e Lariza, a dimensão crítica do discurso sobre a realidade experienciada nos grupos também aparece, especialmente quando eles afirmam que nesses espaços se discutem os problemas da comunidade e questões sociológicas que se alimentam da concordância, da divergência, do acordo e da contradição para instigar os partícipes a pensar e agir sobre si mesmos e sobre o mundo que enunciam.

A participação em grupos com outros jovens é uma das atividades que integram o cotidiano dos sujeitos pesquisados. Diariamente, eles se deslocam das suas comunidades de origem para a cidade ou proximidades dela buscando acesso qualificado ao conhecimento e à cultura escrita prestigiados socialmente. A rotina de estudos, segundo contam, é intensa e alguns deles chegam a estudar até cinco horas em casa, após o período regular de aulas.

Muitos admitem que a necessidade de estudar atrapalha sua relação com a leitura literária, que é deixada de lado em detrimento da Matemática, da Física, da Química e até mesmo da Língua Portuguesa, que lhes cobram o domínio sobre conteúdos de outra ordem e leituras com as quais travam embates, nem sempre generosos, no campo da compreensão.

Rafaela comenta que estudar “**muitas vezes parece algo vazio de sentidos**”, ao passo que o ato de ler guarda consigo “**toda uma integralidade de saberes**” que “**deixam seu espírito em paz**” e fortalecem o lema de uma das suas escritoras preferidas, Emily Foster, citada por ela: “**lendo é que vamos mudar o mundo**”. A frase de Foster também carrega, como o discurso da jovem leitora, a dimensão crítica da leitura e da literatura frente à mudança da realidade (local ou global).

Perguntados sobre como se sentiam na condição de jovens, suas falas me trouxeram diferentes elementos para pensá-los em oposição às visões românticas sobre a juventude, que, no Brasil, se disseminaram com o crescimento da indústria cultural,

nos anos 1960, a partir da produção de um mercado de consumo direcionado a modas, acessórios, lazer e músicas juvenis (LECCARDI, 1991; ABRAMO, 1994; FEIXA, 1998). A análise das suas experiências não pode se restringir a um modelo que engessa o sujeito jovem em detrimento do que vive. A juventude pode ser simbolizada pela liberdade, crises de identidade e mudanças biológicas pensadas como eventos relativamente universais na trajetória juvenil, desde que em articulação com a diferença e a complexidade que permeiam as diversas condições juvenis em nosso país, especialmente nas camadas populares. Tomemos as falas dos sujeitos sobre ser jovem e juventude:

“[...] Eu acredito que ser jovem é acima de tudo viver as possibilidades. Enquanto criança, a liberdade é controlada pelos pais. Enquanto adulto, a liberdade é controlada pelas responsabilidades. Ser jovem é o meio termo, é o período de se conhecer, de consolidar quem é, de firmar do que gosta e de viver o que há pra viver, parafraseando Lulu Santos. Mas ao mesmo tempo também é necessário ampliar a lente e olhar pro futuro, construir-se. Ser jovem, ao meu ver, mesmo com o futuro batendo a porta, mesmo apesar de tudo, é, entre esses momentos, fazer o que faz bem e aproveitar cada possibilidade, cada oportunidade de viver o que quer” (João Neto).

“Ser jovem é um estado de espírito, porque ser jovem não depende de quantos anos você já viveu, mas como você está por dentro, ser jovem é ter oportunidade e tempo de formar e criar as suas convicções, é ter também a oportunidade de poder errar, aprender com seus erros e não repeti-los na maioridade” (Rafaela).

“Ummmmm, pergunta de Enem! É quando se está começando a mudar seus pensamentos, é um momento complicado, pois todo jovem é teimoso, é quando você passa a se entender e entender o que é viver em uma sociedade com vários ideais, pensamentos. Você muda de comportamento. Uma fase onde você conhece várias pessoas que pensam diferente de você, onde temos grandes paixões, grandes ilusões e com a vida a gente aprende o que é melhor ou não pra nós” (Camilo).

“Pra mim, esta passagem de criança para adolescente (jovem) tem sido bem difícil... Eu meio que sou uma pessoa que se preocupa muito com o futuro e eu descobri recentemente que vai demorar muito para eu ser o que/quem eu quero ser, mas que a vida é bem curta. Às vezes, percebo que não estou sendo jovem e fazendo coisas que jovens fazem. Eu acho que a juventude é uma fase onde você se prepara, você cria uma opinião própria (uma coisa não tão manipulada pelos pais), cria autonomia... É isso” (Suyane).

“Ser jovem são tantas coisas. Por vezes, é aquela paz por não termos preocupações além de estudar, aí você vai crescendo e vem a pressão: o futuro, a faculdade. E, é claro, também tem a parte da alegria, de poder fazer besteira” (Lariza).

“Ser jovem! É viver um milhão de sonhos em um pensamento e ao mesmo tempo perdê-los, mudá-los, vivê-los e, às vezes, deixá-los de lado, seja definitivamente ou por um tempo. Ser jovem é saber que nem sempre as pessoas acreditarão no que você acredita e por vezes tentarão fazer você desacreditar no que sempre acreditou. É saber que nem sempre vamos ser jovens, fisicamente falando, mas que poderemos sempre rejuvenescer a nós mesmos. Ser jovem é um pequeno passo para a preparação da grande viagem chamada vida que nunca tem destino certo. Ser jovem é também amadurecimento porque idade não justifica erros. É não deixar que as pessoas façam com que você desacredite no que sempre acreditou” (Alana).

“Pra mim, ser jovem é viver intensamente... Sem ter problemas para se preocupar... É como viajar em sua própria mente. Ser jovem, pra mim, é poder voar, voar pra bem longe, sabe? Sem ter um lugar certo para pousar. Ser jovem, ah! É poder desfrutar das coisas boas que a vida proporciona, é viajar em vários sentimentos, pegando carona nas asas da liberdade, imaginar, ser livre... É viver cultivando jardins de felicidade” (Emanuel).

“Ser jovem é momento de várias escolhas, como o curso na faculdade, os namoros, a religião, estilos musicais. É uma fase, também, de bastante dúvidas e opções, é um período de estresse porque a sociedade nos obriga a escolher se você será liberal, conservador, se fará curso técnico ou superior, se priorizará a educação ou as drogas” (Lucas).

“É ter muitos sonhos, mas nenhuma certeza, e lutar todo dia, mas perder várias lutas. É estar no topo do mundo e ao mesmo tempo no fundo do poço. Ser jovem é ter medo, é errar e aprender com os erros, é uma grande jornada. Em relação aos meus 14 anos, me sinto bem hoje, mais madura e segura, experiente, antes eu tinha muitas dúvidas e não estava pronta pra vida” (Lara).

“Não sei explicar, acho que é algo que se vive. Talvez eu saiba responder quando não for mais. Mas eu acho que ser jovem é alguma coisa entre curtir a vida e se preocupar com o que vem pela frente” (Érica).

Os depoimentos dos entrevistados abarcam, de diferentes maneiras, suas impressões em relação a esse período etário e sociocultural que estão vivendo. Juarez Dayrell (2003) reforça que, se há um caráter universal que relaciona determinadas mudanças biológicas e psicossociais atreladas a uma faixa etária específica, cabe lembrar

que as sociedades não as vivem da mesma maneira no tempo histórico que partilham e, tampouco, no interior de cada grupo social, que lidará com esse momento a partir de diversos modos de representá-lo. Tal diversidade tem como base as condições sociais, culturais e de gênero, mas também as regionais. Ressalto, ainda, que as diferentes formas de definir juventude vão ao encontro dessa afirmação, e um pouco além, na medida em que deixam transparecer como cada sujeito experiencia sua condição juvenil dentro das especificidades do lugar onde vive.

Em suas falas pesam, em diferentes níveis, um grau de autorreflexão sobre a experiência de ser jovem, que às vezes flerta com concepções romantizadas da juventude e em outras com visões que superam os idealismos ao realçar a diversidade como uma marca basilar da condição juvenil, que é mais um processo do que um fim em si mesma com o objetivo de chegar à vida adulta. A ideia de um tempo de libertação e autonomia perpassa os depoimentos desses sujeitos, que são seres humanos abertos a um mundo forjado em historicidades. Eles portam e são movidos por desejos, além de se encontrarem em relação com outras pessoas, estas também sujeitos (CHARLOT, 2000).

Quando evidenciam as cobranças do mundo da educação, da família e do trabalho, os jovens nos alertam sobre os seus modos de participação nas sociedades e culturas que integram, além de nos oferecerem, pelas suas experiências, lentes de interpretação singulares para a compreensão das suas trajetórias. A fala de Lucas mobiliza essa questão, especialmente quando ele afirma que ser jovem é momento de várias escolhas e prossegue citando alguns deles, como o curso na faculdade, os namoros, a religião e os estilos musicais. As pressões não se restringem a essas, pois o jovem leitor ainda afirma que a sociedade nos obriga a escolher, sendo que esse caráter de obrigatoriedade aparece relacionado à política e à educação formal no seu discurso.

O mesmo ocorre nos momentos em que dão mais ênfase a aspectos positivos da condição juvenil, como a abertura à mudança de pensamentos, a reorganização dos projetos individuais de vida frente a obstáculos e a diversidade de possibilidades que os interpelam. Nesse sentido, há, nas narrativas dos jovens com quem conversei, aspectos que os situam tanto como parte de um mundo que já existia quando eles nasceram quanto como partícipes da constante interpretação e reconstrução dele.

Ser negro, ser mulher, residir no sertão potiguar, ser filho de pais com baixa, ou nenhuma, escolaridade e lidar com os efeitos das desigualdades econômicas que os impedem de acessar espaços que eles reconhecem como importantes, (a exemplo dos museus, bibliotecas, cinemas e teatros) não são realidades produzidas pelos jovens, que

chegaram a este mundo já inscritos nessa trama histórica forjada em desigualdades. No entanto, o mesmo sujeito que está condicionado por esses ângulos da vida não é determinado em sua totalidade por eles.

As suas representações e produções como sujeitos sociais serão fortemente influenciadas pelo seu pertencimento étnico-racial, sua classe social, identidade de gênero e região geográfica onde moram, mas na vida cotidiana eles “entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem eles são, quem é o mundo, quem são os outros”. O que produz uma cultura própria, implicada à condição juvenil, são as “formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade” nos níveis dos grupos sociais aos quais os jovens pertencem (DAYRELL, 2003, p. 43).

As suas condições socioculturais, especialmente as que são consequência das disparidades sociais latentes em nosso país e na região onde vivem, não devem ser lidas em seus depoimentos como aspectos que os tornam menos sujeitos que os indivíduos que têm acesso ao que lhes falta. É preciso compreender que os sujeitos são constituídos e se constituem de diferentes formas, inclusive quando expostos a contextos de subalternidade/subalternização que os privam do desenvolvimento pleno de suas capacidades e fragilizam a experiência plena da sua condição humana, agindo por meio de mecanismos que desautorizam suas vidas e suas existências.

Ainda que no cenário sócio-histórico brasileiro, a invisibilidade das culturas não-hegemônicas seja ativamente (re)produzida no imaginário social, não significa que estamos diante de meios-sujeitos ou de sujeitos menos autônomos ou submissos. Nossos jovens são produtores da sua condição de sujeito com as circunstâncias e oportunidades que estão à sua disposição. Como Dayrell (2003), me pergunto se essa realidade e as experiências narradas por esses jovens não estariam colocando diante dos nossos olhos uma arte própria de viver.

Na esteira desse questionamento e ensaiando uma relação entre os primeiros ares da juventude, ainda embriagados pela adolescência, recorro a uma crônica de José Miguel Wisnik sobre os adolescentes e suas especificidades, muito lida e famosa até hoje entre o público juvenil, e que ilumina as multiplicidades, efemeridades e horizontes em contínuo movimento daqueles a busquei ouvir nesse trabalho, daqueles que estão em pleno acontecimento:

Da adolescência

Adolescente é um substantivo no particípio presente: um ser que está acontecendo. De corpo e de espírito, o adolescente é um estado. Estado de quê?

O segredo do adolescente está guardado há séculos, no DNA da palavra *adolescente*, para só revelar-se agora, no nosso tempo. O radical vem do verbo latino *oleo*, *-es*, *-ers*, *olui*, que quer dizer exalar um perfume, um cheiro, recender – bem ou mal. É a mesma raiz da palavra *olor*, significando aroma sutil, fragrância. Com a preposição *ad* como prefixo tornou-se o verbo latino *adoleo*, que quer dizer queimar, fazer queimar, consumir pelo fogo em honra de um deus. Entende-se: as ervas queimadas no altar do sacrifício exalam cheiros, perfumam, recendem – estão aí para isso. Podemos adiantar uma fórmula: o adolescente será aquele que arde, que queima, que se consome no seu próprio fogo, sacrificado aos deuses de sua idade, de sua época.

O terceiro elemento da fórmula, o *esc*, só acentua a ideia de processo temporal, de algo que vai acontecendo, como na palavra *evanescer* – o que se esvai aos poucos. Assim, *adolesco*, extensão de *adoleo*, é o verbo latino de duplo sentido que significa transformar-se em vapor, em fumaça, e também passar de um estado a outro – crescer, desenvolver-se, tornar-se maior.

O elemento *ent* só vem acentuar mais uma vez o acontecimento temporal: *adolescente* é aquele mutante que está sendo posto para se consumir ardentemente, enquanto cresce. O particípio passado do mesmo verbo é (pasmem) *adulto*. Assim, diante do adolescente o adulto se arrisca sempre a ser o fósforo queimado, aquele que não fede nem cheira.

Duas consequências. Na sociedade de consumo, o adolescente, que se consome em consumir-se, tornou-se, por definição, o alvo principal, o modelo do consumidor ideal e sua realização mais plena. A sociedade de consumo quer converter todo mundo, adultos e crianças, ao estado *adolescente*, queimando-os no altar dos deuses voláteis. Ser adulto tornou-se um ato heroico. Ser criança, quase impossível.

Ao mesmo tempo, ser *adulto-adolescente* é um estado poético e utópico, desejável, de quem conclui os processos de maturidade sem deixar de arder. Caetano Veloso fez desse desejo o estribilho da sua canção *O Homem Velho: a carne/ a arte arde/ a tarde cai/ no abismo das esquinas/ a brisa leve traz o olor fugaz/ do sexo das meninas*. Só mesmo o faro de um poeta para captar nas palavras a fragrância imperceptível – o *olor fugaz* –, a essência da adolescência (WISNIK, 2004, p. 383-4).

A metáfora da ardência pode ser transportada sem maiores dificuldades para aqueles que, além de jovens, são leitores literários. Jovens leitores que exalam fragrâncias singulares, que ardem a cada experiência e que fazem do ato de ler espaços próprios de poesia e utopia em tempos marcados pela urgência do consumo e pela necessidade cada vez maior de parar, contemplar, observar, desacelerar. Como o

adolescente, o jovem também é produto de diferentes estados que transitam entre os limiares dos acontecimentos que os cercam e os atravessam. Eles são enquanto acontecem, algo que os aproxima da literatura, que só faz sentido como ação, como experiência, como discurso que só importa quando arde e faz arder.

1.3 *O caminho feito ao caminhar: incursões metodológicas*

O traçar do mapa: pesquisa (auto)biográfica em educação

Auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos. Aparar aqui é utilizado em suas múltiplas acepções: segurar; aperfeiçoar; resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo e, particularmente, como se diz no Nordeste do Brasil, aparar é ajudar a nascer. Esse verbo rico de significado permite operar a síntese do sentido de bio-grafar-se, aqui entendido, ao mesmo tempo, como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira.

Conceição Passeggi,
em **Memórias, memoriais** (2008).

Evoco as palavras de Conceição Passeggi para ratificar uma provocação que tem orientado minhas inquietações como pesquisador das relações entre linguagem e educação: nossas implicações frente ao que tocamos como vida. Sem pretender impor que tudo aquilo que nos acontece é uma construção autobiográfica, penso ser importante destacar que, pelo menos, não podemos fugir do imperativo de perceber que há uma expressão biográfica nossa por onde quer que andemos e no que quer que façamos, ideia que se costura às proposições de Santos (2010) – todo conhecimento é autoconhecimento – e da própria Passeggi (2006) – a formação é, inevitavelmente, autoformação.

A noção de expressão biográfica inscreve-se no campo da pesquisa (auto)biográfica em educação, cuja centralidade no Brasil está nos estudos sobre identidade e formação docente. Os trabalhos nessa área têm se ampliado, desde os anos 1990, com a virada biográfica em Educação, que marcou o momento em que se fortaleceu no país o interesse pelas trajetórias formativas dos professores, privilegiando a reflexão sobre as suas experiências de vida como profissionais do magistério. A ideia de virada enfatiza a movimentação de diferentes modos de pensar que, lenta ou

rapidamente, se constituíram como caminho para ler o mundo e a experiência humana, segundo Jean Clandinin (2007).

Na história das ciências, convencionou-se chamar essa travessia paradigmática, que toma os saberes experienciais como fundamento, de virada narrativa, a qual “reconhece e quer utilizar a linguagem como meio performativo chave para negociar a transição do paradigma disciplinar das ciências aplicadas ao paradigma transdisciplinar dos atores reflexivos”, nas palavras de Gaston Pineau (2016, p. 12). Ele identifica as complexidades e dificuldades inerentes à pesquisa (auto)biográfica como indícios do seu caráter revolucionário frente a uma tradição dominante que insiste em assaltar do fazer científico as injunções empíricas que lhes são indissociáveis. Segundo o autor:

Ainda há pouco, o uso da linguagem cotidiana das narrativas, histórias, testemunhos de vida servia como principal argumento para marcá-las não apenas como insignificantes, mas além disso como ilusórias, imaginárias, até mesmo perigosas e sem nenhuma objetividade científica. A infelicidade das Ciências Sociais era tratar com objetos falantes. Mas além disso, objetos que falavam de si mesmos, trazendo uma dupla maldição, uma fala subjetiva inédita e mal enunciada, balbuciante, indisciplinada, numa linguagem, objetivamente, quase incompreensível, indecifrável, que atropelava a escuta e as interpretações disciplinares (PINEAU, 2016, p. 13).

Conforme Pineau, apesar desse cenário desfavorável à pesquisa (auto)biográfica, as práticas do cotidiano, as histórias de vida e as narrativas iniciaram a conquista do espaço acadêmico, mesmo que contrabandeadas. Nos países anglo-saxões (*Biographical Research*) e na Alemanha (*Biographieforschung*), por exemplo, este é um campo investigativo já consolidado. Na França (*Recherche biographique en éducation*), assim como no Brasil (*Pesquisa (Auto)biográfica*) e em outros países latino-americanos (*Investigación narrativa*), ainda encontra-se em processo de reconhecimento e promissora expansão.

Nesse tipo de investigação, as luzes recaem sobre o estudo das formas com as quais os indivíduos configuram seu experienciar, produzindo sentidos antes inexistentes, e construindo “a consciência história de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante processos de biografização” (PASSEGGI et al., 2011, p. 372).

Essa corrente da pesquisa qualitativa, que há mais de três décadas tem abalado supremacias nas ciências do humano, nutre-se de duas tradições epistemológicas que recolocaram as narrativas de si no centro da produção de conhecimentos na pesquisa em Ciências Sociais e, nas últimas décadas, em Educação: a hermenêutica, na qual os

nomes de Wilhelm Dilthey, Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur são representativos; e a fenomenológica, que evidencia as contribuições de Peter Berger, Thomas Luckmann, Wilhelm Schapp e Alfred Schütz. As relações entre esses dois domínios da Filosofia, preocupados com a arte da interpretação e os fenômenos da consciência, garantiram engenhosidade e potencial de criação aos modos como pesquisamos, especialmente no que concerne à interpretação das narrativas voltada tanto a aspectos individuais quanto coletivos (RICOUER, 2007).

Tal metodologia provocou fortes ressonâncias na pesquisa social a partir do século XIX, quando os trabalhos de Dilthey (1992) tensionaram os pressupostos positivistas ao fazer da reflexividade autobiográfica o cerne do paradigma compreensivo. A autobiografia tornou-se, então, um parâmetro hermenêutico a serviço dos indivíduos para que melhor compreendessem o mundo humano guiados pelos cordões da linguagem, “traço de união fundamental entre os viventes, entre eles e o mundo cognitivo, entre o mundo vivido e o mundo representado”, nos dizeres de Pineau (2016, p. 13).

Pensar o indivíduo como ser que age e sobre quem o mundo age é central na pesquisa (auto)biográfica em educação, na qual as relações entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica são estreitas. Passeggi et. al (2011, p. 372) consideram esse último elemento como “a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida”, que é uma dimensão importante na “promoção da transformação das representações de si”, aspecto que considero essencial à produção das narrativas dos jovens potiguares que interpretei nesse estudo.

Trabalhos de Christine Delory-Momberger (2003; 2004; e 2005) mobilizam uma funcionalidade para a pesquisa (auto)biográfica, que se pautaria no estabelecimento de reflexões sobre o agir e o pensar humanos diante de figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e engendram a experiência de acordo com a lógica de uma razão narrativa. A autora (2012, p. 524) defende que, de acordo com essa lógica, o indivíduo humano “vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida”. Em sua visão, quando vivemos uma história “algo começa, se desenrola, chega a seu termo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de provações e experiências” (p. 525).

Eis um argumento-chave do meu trabalho, tendo em vista que não tive como

objetivo verificar a procedência²⁵ do que foi narrado pelos jovens com quem conversei, porque buscar verdades que preexistam à elaboração da narrativa não é a intenção da minha pesquisa. Quanto ao confronto das narrativas dos entrevistados com outras fontes histórico-documentais para buscar a verdade dos seus depoimentos, concordo com Ecléa Bosi, quando se refere aos velhos e velhas de São Paulo com quem conversou sobre as lembranças que tinham da cidade que viram crescer:

Não me cabe aqui interpretar as contradições ideológicas dos sujeitos que participaram da cena pública. Já se disse que ‘paradoxo’ é o nome que damos à ignorância das causas mais profundas das atitudes humanas... Explicar essas múltiplas combinações (paulistismo de tradição mais ademarismo; ou tenentismo mais paulistismo mais comunismo; ou integralismo mais getulismo mais socialismo) é tarefa reservada a nossos cientistas políticos, que já devem ter-se adestrado a estes malabarismos. O que me chama a atenção é o modo pelo qual o sujeito vai misturando na sua narrativa memorialista a marcação pessoal dos fatos com a estilização de pessoas e situações e, aqui e ali, a crítica da própria ideologia (BOSI, 1987, p. 458-9).

Acerca da noção de *grafia*, friso que ela “não se limita à escrita produzida em uma língua natural (oral e escrita), mas amplia a investigação fazendo entrar outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação” (PASSEGGI et. al, 2011). Tendo em vista minha opção pela entrevista narrativa como estratégia metodológica central à produção dos dados analisados nesse estudo, considero importante mencionar que ao aderir à pesquisa (auto)biográfica em educação como fundamento do trabalho, ratifico a gama de acepções para o termo “autobiográfica” sem restringi-lo à produção escrita do relato de uma vida.

Estou, dentre outras questões, pensando com e através de narrativas sobre como os jovens respondem àquilo que os chega, que os atinge, que os constrói. Não há parcialidade nos indivíduos que os divide em, ora sociais, ora individuais, posto que somos totalmente sociais e totalmente individuais (LAHIRE, 2006). Bernard Lahire reporta essa dualidade em diversos momentos das suas pesquisas sobre o sucesso escolar em meios populares franceses, destacando que a dicotomização de nossas formações discursivas, tomando emprestada a expressão de Michel Foucault, não se materializa socialmente.

Essa conclusão só é possível porque a condição de hibridez que compõe nossas identidades permite que elas se choquem, se conversem, se dissipem, se diluam, se

²⁵ Ver: MELO, André Magri Ribeiro de. (2015).

articulem e se unam dentro de cada cena social da qual participamos. Tal entendimento acerca da produção de sociabilidades dos indivíduos fragiliza os olhares de suspeição lançados às fontes autobiográficas que acabam colando estigmas a essa abordagem, como o “intimismo” dos sujeitos, o “apartamento” dos problemas sociais que a narrativa individual causaria, a “ilusão” sobre si mesmo e a pretensa “negação” aos códigos e modos de existir partilhados no seio de comunidades culturais.

Sem deixar de se interrogar sobre essas questões e levar a cabo as contradições internas ao movimento biográfico como componente dialético, a pesquisa (auto)biográfica não abre mão da centralidade das narrativas de si como epicentro de “uma reflexão sobre nossas referências comuns, axiológicas, epistemológicas e metodológicas” cuja finalidade é desenvolver “práticas de história de vida por meio da narrativa de vida” a partir de procedimentos que colocam, no centro, “o sujeito narrador enquanto aquele que define seu objeto de busca e desenvolve um projeto de compreensão de si, para si, e pela mediação do outro”, asserção presente à Carta da *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de recherche biographique em éducation*²⁶ (ASIHVIF) e publicada, em português brasileiro, no primeiro número da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica²⁷ (2016, p. 177).

Franco Ferrarotti (apud DURAN, 2009, p. 28) se refere ao método (auto)biográfico como “subjetivo, qualitativo, alheio a todo esquema hipótese-verificação”. O autor defende que não se pode falar e teorizar senão a partir daquilo que se experienciou, enfocando a importância do caráter relacional na crítica à dicotomia entre indivíduo e sociedade, particular e geral, que ele julga como base enganadora dos recortes disciplinares. O sociólogo acredita que “cada narração autobiográfica relata, num corte horizontal ou vertical, uma prática humana”. Ele retoma Marx, na *6ª tese sobre Feuerbach* – “[...] a essência do homem é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais” – para lembrar que “qualquer prática individual humana é uma atividade sintética, uma totalização ativa de todo o contexto social” (FERRAROTTI, 2014, p. 70).

Em entrevista²⁸ concedida à Christine Delory-Momberger, *Partager les savoirs, socialiser les pouvoirs*, Ferrarotti (2013, p. 19-27) considera que, na modernidade tardia,

²⁶ Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e da Pesquisa Biográfica em Educação.

²⁷ Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, p. 177-179, jan/abr. 2016, p. 177 à 179. Acesso em 19 de novembro de 2017.

²⁸ Esta entrevista foi traduzida por Maria da Conceição Passeggi e Carlos Eduardo Galvão Braga, e se encontra no posfácio do livro *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais* (Franco Ferrarotti, EDUFRRN, 2014), assinado por eles. O texto original se encontra na *Le sujet dans la Cité. Revue internationale de recherche biographique*, Paris, n° 4, p. 19-27, 2013.

cada vez mais as fronteiras do conhecimento e da vida se desfazem e se refazem em diferentes territórios, especialmente no campo das ciências. Ele defende que o método (auto)biográfico e os estudos culturais compartilham uma mirada comum que se localiza para além das divisões disciplinares.

“Nem multi, nem inter, nem transdisciplinar, mas pós-disciplinar”, são as palavras que usa para situar essas áreas de saber no seu lugar de diferença e fertilidade heurística e metodológica. Sua defesa é de que precisamos buscar e reinventar nossos modos de pesquisar onde quer que eles estejam: “na história social, na filosofia, na antropologia social e cultural, na etnografia, na psicologia e na psicanálise, mas também na literatura e na poesia”.

Diante de questionamentos frequentes à pesquisa (auto)biográfica, Ferrarotti refletiu sobre problemas centrais no campo onde se insere esse estudo: a subjetividade do conhecimento autobiográfico não seria um obstáculo ao seu estatuto científico? Negando-se a banir a subjetividade e a historicidade das suas fontes, de que formas esse método pode embasar seu valor heurístico? Traçando linhas gerais sobre a vida individual e social, ele diz que:

Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), as interioriza e as reconverte em estruturas psicológicas através de sua atividade de desestruturação-reestruturação. Cada vida humana revela-se, mesmo em seus aspectos mais generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Cada comportamento, cada ato individual aparece, em suas formas mais singulares, como a síntese horizontal de uma estrutura social. Quantas biografias serão necessárias para alcançar uma ‘verdade’ sociológica? Que material biográfico será o mais representativo e nos dará, antes dos outros, verdades gerais? Essas perguntas talvez não tenham sentido nenhum. Porque – digamos tudo, o mais lucidamente possível – nosso sistema social está por inteiro em todos os nossos atos, em todas as nossas obras, em todos os nossos sonhos, delírios e comportamento; e a história desse sistema encontra-se por inteiro na história da nossa vida individual (FERRAROTTI, 2014, p. 70-71).

Ferrarotti desmistifica perguntas que me inquietaram no início da pesquisa porque me convoca a repensar o que tenho compreendido até o momento como ciência, ser humano, indivíduo, sociedade e vida. A ideia de que implicamos o social através de introjeção sintética, desorganizando-o e reorganizando-o, é relevante para a compreensão em torno das intrínsecas conversações entre a história de uma vida e a história de uma comunidade ou de um sistema social. Não se pode esquecer, contudo, que essa relação entre o social e o indivíduo não se dá de forma linear, tendo em vista que a práxis-síntese resultante das vivências de uma pessoa não é um determinismo

mecânico. O pesquisador nos incumbe, assim, do dever de abandonar tentativas de interpretar os indivíduos que, “tomados de empréstimo aos manuais ruins de uma ciência naturalista”, ele chama de *frame-works* sociológicos.

Em seu postulado de que “o indivíduo não é um epifenômeno social”, Ferrarotti (2014, p. 71) está nos chamando à responsabilidade intelectual de perceber que, em relação às estruturas e à história de uma sociedade, o indivíduo “se coloca como polo ativo”, que não deve ser lido como alguém que reflete o social, mas que “se apropria dele, torna-se seu mediador, filtra-o e o retraduz, projetando-o noutra dimensão”, que ele argumenta ser, em último nível, a própria subjetividade do ser humano. O indivíduo não pode abstrair o social, nem suportá-lo passivamente, “pelo contrário, ele o reinventa a cada instante”, através da sua “atividade destotalizante/retotalizante”, individualizando a história social coletiva.

A partir do exposto, o sociólogo retorna à questão sobre o estatuto de cientificidade das narrativas autobiográficas (que chama de “coração do paradoxo epistemológico proposto pelo método biográfico”) declarando que:

Da reivindicação da subjetividade à ciência: o que torna único um ato ou uma história individual apresenta-se a nós como uma via de acesso – quase sempre possível – ao conhecimento científico de um sistema social. É uma via não linear, frequentemente cifrada, que exige, para se deixar percorrer, a invenção de chaves e métodos novos (FERRAROTTI, 2014, p. 72).

Narrativa como ciência, narrativa enquanto conhecimento. O entendimento de que conhecer, ouvir e ler a vida dos outros (e a sua própria) é também um modo de formação, consoante ao que orientam Passeggi et. al (2011) em relação à pesquisa (auto)biográfica, responde ao que Ferrarotti propõe e tece relações com os estudos bakhtinianos (2003), que ao tratarem da cultura popular na Idade Média e no Renascimento fazem referência à autobiografia e à biografia.

Bakhtin (2003) lembra que essas formas discursivas se inscrevem nesses períodos históricos confundindo-se, certas vezes, com os textos de caráter confessional pertencentes à tradição da hagiografia, já que na história dos escritos autobiográficos a ligação com a dimensão religiosa fez-se presente em parte da sua evolução, como é o caso do *Memorial de Pascal* e das próprias *Confissões*, de Santo Agostinho. Porém, o filósofo da linguagem assinala que o tom da narrativa de si – ao menos no Renascimento – é o que orienta a construção discursiva nesses gêneros.

Passeggi et. al (2011) citam a tradição alemã dos *Bildungsroman* – romances de

formação –, difundida a partir do século XVIII. Os autores propõem que o tempo deslocou as lentes de prioridade no interesse biográfico do público geral, saindo das figuras religiosas e indo para atletas, artistas, intelectuais e políticos, delineando o que Leonor Arfuch (2010) identifica como o querer saber como e por que se entra para a história. Essa relação entre literatura e autobiografia marca momentos muito significativos nos percursos metodológicos que trilhei na elaboração desse estudo, mais especificamente na sua fase inicial, quando o submeti à leitura do Prof. Guilherme Trielli Ribeiro, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Solicito, ele indicou mais que textos teóricos sobre narrativa e memória. Indicou romances de formação brasileiros que guardavam as memórias literárias de grandes escritores nossos, dois mineiros e um pernambucano, que me auxiliaram na elaboração do roteiro da entrevista narrativa, nas perguntas que escaparam a ele, no aprofundamento da reflexão sobre a relação entre memória e experiência literária e no trabalho de escuta das histórias dos jovens leitores que ouvi, dando à literatura um lugar de peso nas incursões metodológicas que fiz e reforçando as potencialidades autoformativas e pedagógicas da leitura literária como campo de conhecimento linguageiro e artístico.

Itinerário de Pasárgada (2012), de Manuel Bandeira, me levou ao Recife antigo e me lembrou do realismo da gente do povo, reavivando em mim a crença de que uma vida se faz com livros e amigos. *A menina do sobrado* (2010), de Cyro dos Anjos, é um livro forjado em sensibilidades e detalhes através das janelas dos olhos de um menino que também encontra um lugar todo seu na literatura. Em *A Idade do serrote* (2014), de Murilo Mendes, outra porta histórica abre-se para mim cheia de seres humanos singulares e especiais, especialmente as mulheres, que se entrecruzam com as leituras que edificaram o escritor. Lendo-os fiquei positivamente tocado com a consciência que tomei sobre um dos recursos metodológicos de maior reverberação na condução da pesquisa: a leitura de textos literários onde a experiência autobiográfica é valorizada e nos quais os autores evocam seus itinerários de leitores.

Para Bakhtin (2003, p. 139), o valor biográfico “pode organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento sobre a própria vida”. As atenções do filósofo se voltam especialmente para os sentidos que, na literatura, a auto-objetivação assume quando examinamos a biografia intencionando a construção de relações entre autor e personagem. De acordo com Oliveira (2001; 2004; 2008a; 2008b), essa e outras possíveis combinações que suscitam do ato de se dizer ou de dizer o outro têm como espaço de acontecimento a linguagem, o diálogo como espaço da fala viva,

das diversidades e dos confrontos ideológicos, que se implicam na formação do sujeito que é trespassada por diferentes vozes e diferentes sentidos, polifônica e polissemicamente.

A palavra tem papel basilar nesse debate porque é considerada pelo autor como “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”, sinalizando, ainda, que “se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN, 1992, p. 113). Essa concepção de linguagem ilumina meus itinerários investigativos na busca por compreender como jovens sertanejos se dizem e se constituem como leitores. O enfoque dialógico percebe a reação-resposta a partir de interações manifestas nas relações entre o que se diz e como nos relacionamos com o dito, aspecto central no processo de mediação e/ou produção das narrativas e – o que julgo mais complexo e sensível – na interpretação e análise dessas vozes do outro, dessa palavra pela qual os interlocutores se projetam e nos entregam enquanto parte de si mesmos.

O objeto dos seus discursos aponta para vários lados: os espaços sociais que ocupam, os grupos que integram, as relações que estabelecem com eles. Contudo, são eles o centro a partir de onde elaboram a sua enunciação. É em relação ao sujeito que narra que seu discurso autobiográfico vai se costurando à realidade social. Acerca dos objetos de um discurso, é válido destacar que sejam eles quais forem não serão inéditos, trazidos pela primeira vez àquela situação dialógica de maneira adâmica.

Bakhtin (1988) nos auxilia a pensar as questões atinentes à polifonia – conceito que ele discute em relação à obra de Dostoiévski – dentro do dizer autobiográfico quando localizamos o que os sujeitos narram sobre si mesmos não como uma elaboração completamente subjetiva e introspectiva, mas como uma produção singular que os situa histórica, social e culturalmente, inclusive, em outras cenas enunciativas.

O que dizemos sobre nós mesmos passa muito mais próximo do singular do que do inédito. No dizer dele, “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável” (BAKHTIN, 1992, p. 79), o que é legitimado pela pesquisa (auto)biográfica enquanto discurso e que se manifesta na própria pluralidade desse terreno que, a depender da abordagem metodológica e do enfoque teórico, se mostra sobre diversas formas: histórias de vida, pesquisa biográfica, pesquisa narrativa, entre outras acepções que elucidam a fortuna discursiva e linguística do campo epistemológico em questão e reafirmam o lugar da variedade e da diversidade na discussão que Bakhtin (2003) engendra acerca dos gêneros discursivos em perspectiva dialógica e plurilinguística.

Sobre a diversidade dentro do quadro das pesquisas qualitativas, Antônio

Joaquim Severino (2016) acredita que diferentes metodologias podem trabalhar com abordagens qualitativas, de modo que a expressão “qualitativa” diz mais sobre os fundamentos epistemológicos que a direcionam do que necessariamente sobre particularidades metodológicas. O educador Elizeu Clementino de Souza estende a discussão ao campo da pesquisa (auto)biográfica, informando que:

En el proceso de hechura de las ciencias sociales, el tema del sujeto y la relación con el mundo ha tenido diferentes marcos explicativos, armazones conceptuales, nociones, temáticas, orientaciones o perspectivas metodológicas y técnicas, según sea el caso y los gustos de los grupos académicos por adscribirse a alguno de ellos. De tales tradiciones se desprenden variaciones terminológicas con raigambre: historias de vida, historias orales, biografía, autobiografía, testimonio, crónica, relato, trayectoria, travesía, recorridos, narrativas, videografías, memoriales, escritos escolares, entre otros (SOUZA, 2014, p. 683).

Em função dessa abertura semântica no trabalho investigativo com narrativas, cabe sublinhar a razão dialógica da linguagem como em constante estado de recusa a qualquer forma fechada de tratar as questões da língua, já que o dialogismo é discutido pelo Círculo de Bakhtin como constitutivo, e intimamente vinculado, à interação com o outro. Nesse ponto, é importante destacar que a linguagem, para Bakhtin, tem sua vida em espaços enunciativo-discursivos, o que me orienta a pensar que ela não é privilégio do verbal, mas de todas as manifestações que demandem a interferência humana e se constituam como enunciado, como texto. Essa percepção amplia a discussão sobre a linguagem e sua materialização e ratifica, de forma crítica, a relevância da palavra como fenômeno ideológico por excelência.

O trabalho hermenêutico de (re)interpretação da vida pelo sujeito que se interroga, mediado por instrumentos semióticos sociais, tem na linguagem seu núcleo de constituição, fazendo da teoria bakhtiniana um lugar de pensamento rizomático, na acepção deleuziana, que se amplia e se alarga, se expande e circula, converge e diverge, compõe e se dissipa, por direções múltiplas. Esse olhar de mobilidade linguageiro no fazer narrativo nos convoca a assumir a pesquisa (auto)biográfica como um círculo teórico-metodológico para além de uma técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas, orientação que encontrei em Pinnegar e Daynes (2007, apud BARREIRO e ERBS, 2016, p. 69), quando apresentam quatro temas que recorrem às bases individual e coletiva que têm propiciado a expansão e o reconhecimento da pesquisa narrativa, a saber:

- (I) Mudança na relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa;
- (II) Os tipos de informações coletadas em um estudo, consideradas como relevantes;
- (III) O foco no particular;
- (IV) O reconhecimento de outros tipos de saberes/conhecimentos.

Esse movimento de mudança nas formas de pesquisar em educação dialoga com o próprio objetivo atribuído à pesquisa (auto)biográfica que, para Delory-Momberger (2012, p. 524), é a exploração dos “processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social”, revelando como eles estruturam as suas experiências e como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. Além disso, os interesses de pesquisa no campo respondem, conjuntamente, aos meios pelos quais os indivíduos – “pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização” – contribuem para “dar existência, reproduzir e produzir a realidade social”.

Conforme Thomas Kuhn (1994), um novo paradigma nos orienta a olhar em novas direções e nos movimentar a partir de diferentes lugares, visão que é reforçada por Gaston Bachelard (1986) quando nos provoca ao dizer que o espírito científico é, em essência, a retificação do saber, isto é, um alargamento dos quadros do conhecimento. Compreensões mais recentes de cultura dão a entender que os costumes e tradições humanos dependem da capacidade de reinvenção para que possam ser compreendidos em contextos coletivos comuns, como explica o antropólogo Roy Wagner (2012). Novos paradigmas, assim, passam pela invenção de novos significados que são produzidos a todo momento como reflexo das mudanças pelas quais passamos e que modificam nossos modos de interagir com o mundo.

O tripé verdade/evidência/certeza tem perdido hegemonia no pensamento científico, desde os anos 1960, com a emergência do pós-estruturalismo que deu vazão a outros movimentos filosóficos contemporâneos que se colocam como alternativa ao paradigma dominante das relações de poder-saber, a exemplo da crítica feminista, das teorias críticas raciais, dos estudos culturais, da crítica pós-colonial, dos estudos *queer* e, mais recentemente, do pensamento de(s)colonial. Essa abertura a outras maneiras de perceber e interpretar a realidade tem exemplos no curso da história das ciências, posto que as elaborações conceituais parecem perder parte de sua utilidade e significação quando tomam muita distância das condições empíricas que lhes deram origem.

A pesquisa (auto)biográfica em educação no Brasil é um território de fecunda produtividade e em expansão, como revelam os estudos de Marli André (2009) e Maria Stephanou (2008) com base na ocorrência dos termos “biografia” e “autobiografia” em resumos de teses e dissertações defendidas entre 1990 e 2006 em nosso país²⁹ e o trabalho de Passeggi e Souza (2017) sobre o movimento (auto)biográfico no Brasil, que tematiza como esse campo de estudos tem se configurado na área educacional. Passeggi et. al (2011) assinalam que a potencialidade de pesquisas³⁰ com fontes autobiográficas está vinculada à expansão desta na área educacional (BUENO et al, 2006; SOUZA et al, 2008; SOUZA; MIGNOT, 2015). Os autores também acreditam que o êxito do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), que em 2018 vai para a sua 8ª edição³¹, é um catalisador do movimento biográfico, tendo em vista que fortalece as relações entre pesquisadores nacionais e internacionais no seio de uma comunidade de cooperação acadêmica simbioticamente próspera.

A criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph) e da Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF) indicam a articulação entre pesquisadores brasileiros que também mantêm estreitas relações de colaboração com os demais países da América Latina por meio da Rede Narrativas Autobiográficas (RedNAue). Passeggi et. al (2011) sinalizam em seu trabalho a criação, em perspectiva, de uma rede colaborativa Europa-América Latina que vislumbra unir os interessados na pesquisa (auto)biográfica. Esse quadro expansivo

²⁹ Passeggi et. al (2011, p. 380) informam que o trabalho de Stephanou (2008) revelou que, entre 1997 e 2006, a ocorrência dos termos “biografia” e “autobiografia” passou de 2%, em 1997, para 20,66%, em 2006. No trabalho de André (2009), a questão identitária apareceu em 41% dos textos pesquisados. Stephanou (2008), por sua vez, identificou 52% de ocorrência dos termos “identidade” e “subjetividade”. Para mais detalhes, ver: STEPHANOU, Maria. Jogos de memória nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRRN, 2008. p. 19-53. ANDRÉ, Marli. Pesquisas em formação de professores: contribuição para a prática docente. In: PINHO, S.Z. *Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 241-250.

³⁰ Para mais informações, consultar: BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006. SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun., 2008. MIGNOT, Ana Chrystina; SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, set./dez. 2015.

³¹ O VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, CIPA, ocorrerá de 17 a 20 de setembro de 2018 na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), com o tema “(Auto)biografias, mobilidades e incertezas: novos arranjos sociais e configurações identitárias”. Neste link, é possível acessar a Primeira Circular do Congresso: http://www.asihvif.com/1/upload/viiiicipa_sept2018.pdf.

também se reflete em publicações acadêmicas, dentre as quais destaco as que julgo como principais na comunidade nacional de investigadores da área.

A coleção “Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação”, que se realizou em parceria com a coleção francesa “(Auto)Biographie ∞ Education”, coordenada por Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza e Christine Delory-Momberger; a coleção “Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais”, também organizada por Passeggi e Souza; a coleção “Pesquisa (Auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos”, coordenada por Passeggi, Souza e Filomena de Arruda Monteiro. Essas coleções reúnem diversos livros com diferentes artigos que atravessam a pluralidade de abordagens, usos, fontes e epistemes relacionados à pesquisa (auto)biográfica brasileira e internacional. Soma-se a elas o lançamento da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, em 2016, que desponta como um periódico de excelência na produção e divulgação de conhecimento acadêmico-científico da área.

É evidente a multiplicidade de concepções, caminhos e modos de fazer e inventar na pesquisa (auto)biográfica em educação no Brasil e em outros países, o que merece nossa atenção em face dos desafios que lança à consolidação da área no campo educacional – e em outros –, sobretudo quando nos deparamos com a diversificação de abordagens, a amplitude de temáticas e as possibilidades oferecidas pelo trabalho com as narrativas de si na contemporaneidade, nas Ciências Humanas e Sociais. Toda essa diversidade, é bom lembrar, une diferentes caminhantes que se lançam à pesquisa (auto)biográfica por meio de uma rua de mão dupla onde duas vias são cruciais: o papel central que o sujeito assume mediante a elaboração da sua narrativa e as funções que a linguagem cumpre na vida social, na “construção de sistemas de valores e crenças, na negociação dos sentidos e na reinvenção das representações de si” (PASSEGGI et. al, 2011, p. 382).

A rota: representações de si na entrevista narrativa

El funcionamiento del lenguaje en la entrevista nos remite a formas de las cuales tenemos una experiencia cotidiana: el diálogo, la conversación. [...] Pensar la entrevista como género discursivo es atender a la situación comunicativa, sus interlocutores, el “pacto de cooperación”, [...] también es considerar los sentidos de esa interacción, los sistemas de valoración del mundo que se ponen en juego, la relación con otras formas discursivas, el modo en que se articula al contexto sociocultural. [...] En ese juego intersubjetivo participamos como el “tercero incluido”.

Leonor Arfuch, em
**La entrevista,
una invención dialógica** (1995).

Esse estudo baseia-se em fontes autobiográficas, construídas em entrevistas narrativas, cujo objetivo é investigar as representações de si que jovens leitores do/no campo do sertão potiguar elaboram narrativamente e os sentidos que atribuem às suas experiências literárias. Essa metodologia insere-se no campo da pesquisa qualitativa, desenvolvendo-se, amplamente, na pesquisa (auto)biográfica em educação, que prioriza a escuta sensível do outro, no ato de recolher histórias, em busca de sentidos atribuídos aos acontecimentos vividos, narrados e reinterpretados. Como situação discursiva, as entrevistas narrativas servem a diferentes finalidades socialmente situadas, desde a discussão sobre temas da vida humana à constituição de fontes documentais e históricas.

Reconheço no gênero entrevista “uma forma peculiar de concentrar as funções, tonalidade e valores” de uma história de vida, percebendo-a, junto a outros gêneros discursivos como a biografia, a autobiografia, o testemunho, as memórias e o diário íntimo, como espaço de biografização (ARFUCH, 2010, p. 151). Acolho a significação da entrevista como um lugar paradoxal, oscilando entre o retrato fiel e o inconcluso, e marcado pela “exposição da proximidade, [...] atestada pela voz”, que se oferece “à deriva da interação, à intuição, à astúcia semiótica do olhar, ao sugerido no aspecto, no gesto, na fisionomia, no âmbito físico, cenográfico, do encontro” (op. cit., p. 152).

Os usos da entrevista tensionam a informação como lugar fixo e estabelecido e legitimam o que se tem convencido chamar de palavra do ator social, tendo em vista que seus interesses compreendem um universo de protagonistas, temáticas,

modalidades, aspectos. Ouvir as palavras de jovens leitores sertanejos sobre si e sobre suas experiências literárias é validar a vida como desdobramento do personagem que se narra diante de si e do outro, “colocando em jogo diversos biografemas no velho hábito da conversa”, como “avatars da experiência, demonstrações, reflexões, conclusões”. A vida como um saber sobre a vida, marcado por “desacertos, infortúnios, tropeços, desenganos, a vida como um padecer”, mas também – e quase prioritariamente – “os acertos, sucessos, virtudes: a vida como cumprimento, como realização” (op. cit., p. 159).

A entrevista narrativa leva em consideração que o ser humano sempre encontrou formas de contar histórias e de falar da sua vida, ou de outras, em virtude das suas capacidades de narrar. O primeiro pressuposto nesse tipo de entrevista é que as experiências humanas podem ser enunciadas narrativamente a partir de uma pergunta geradora que impulsiona os sujeitos a falarem das suas trajetórias com certa profundidade, mobilizando-os à evocação de lembranças das suas histórias de forma singular (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Esse trabalho de rememoração permite a pesquisa e a análise de processos interculturais inscritos nas experiências dos sujeitos narradores, como os de formação leitora literária.

O trabalho com essa metodologia opera, assim, nos espaços em que o indivíduo parte da sua própria experiência para questionar os sentidos do que viveu e aprendeu, fazendo da entrevista narrativa um trabalho sobre a memória que acentua singularidade à leitura sócio-histórica dos processos de formação, e nesse caso, àqueles da formação de leitores literários no sertão potiguar, com vistas a contribuir para o conhecimento de dinâmicas atuais do cotidiano social e político através das suas repercussões na subjetividade de quem narra. Com os recursos biográficos que tinham à sua disposição, cada jovem organizou os elementos e acontecimentos dos seus itinerários de leitor de forma irrepitível, fazendo da experiência de si narrada “um lugar de enunciação único” que “cada eu tem”, nas palavras de Arfuch (2010, p. 130).

O procedimento metodológico da entrevista narrativa distingue-se das demais entrevistas, como as estruturadas ou semi-estruturadas, principalmente pela orientação de uma menor intervenção do pesquisador e pela oportunidade que ela abre a mundos individuais da experiência de vida humana como contrato social e antropológico. O entrevistado também goza de maior liberdade para produzir o seu dizer, posto que o roteiro da entrevista funciona como uma bússola a guiar o caminho, não a defini-lo. Teixeira e Pádua (2006, p. 5) informam que esse método guarda virtualidades para a pesquisa em educação por tratar-se de:

[...] uma relação intersubjetiva entre sujeitos que falam e ouvem, que sentem, que pensam, unindo afeto, razão e emoção. Nesta relação, cabe ao/a pesquisador/a a busca da informalidade, da espontaneidade e da confiança dos sujeitos que lhe emprestam suas vidas e histórias; pessoas que ao longo de suas narrativas lhes confiam suas lembranças, seus sentimentos, seus pensamentos; suas dificuldades, seus sonhos e quimeras. Quiçá, sua intimidade. Trata-se de um encontro entre sujeitos, com diferentes registros culturais, que exige do/a pesquisador/a uma fina escuta, para que seja um sensível e fecundo encontro. Neste sentido, é preciso haver da parte do/a entrevistador/a, uma sempre e renovada delicadeza no cuidado e no zelo com o/a entrevistado/a.

As autoras elencam diferentes condições e características que são próprias à entrevista narrativa e à relação entre pesquisador e entrevistado nesta prática, de onde é possível depreender a delicadeza como parte essencial à mediação e à escuta de uma elaboração narrativa. Compreendida como uma arte de fazer emergir o vivido e o lembrado como discursos atravessados de historicidade e tensões culturais, a entrevista é sempre uma prática social e é sempre uma situação discursiva, pois está inserida em contextos específicos que envolvem relações de poder, sentidos, interesses e finalidades, assim como se constitui como ato simultâneo de fala e escuta forjado dialogicamente.

A busca pelos sentidos e representações da vida social encontra na entrevista narrativa um conjunto amplo de condições profícuas à formulação de interpretações sobre a experiência dos sujeitos sociais. Investigar a vida, enredados a ideias e palavras constituintes da educação e da linguagem – ou de uma *pedagogia da linguagem* –, é aventurar-se e imaginar, mas também é construir, tecer e arquitetar outros modos de produzir conhecimento percebendo o ato de narrar como fato que transcende a simples retomada do passado porque implica na contínua reelaboração dos sentidos do que somos.

Na experiência desta pesquisa, entrevistei 10 jovens que aceitaram falar da sua vida, pondo em movimento sentidos do corpo e do espírito próprios às relações humanas. Realizei uma entrevista com cada sujeito, além das conversas que antecederam e sucederam este momento, cujos passos foram inspirados pelas formulações de Flick (2004), Teixeira e Pádua (2006) e Souza (2008, 2011 e 2014). As entrevistas ocorreram entre abril e junho de 2017 em locais e horários escolhidos pelos jovens leitores, estratégia que objetivava reconhecer as temporalidades inerentes à entrevista narrativa tomando como centro as opções e limites dos sujeitos nos planos espaço-temporais.

A escolha por lugares que sejam favoráveis à elaboração narrativa, à medida que deixem os depoentes à vontade para narrarem suas histórias sem atropelos, empecilhos ou correrias, é fundamental para que possamos dispor de informações mais refinadas sobre eles, construídas sobre as bases da paciência e da desaceleração, lidas por Walter Benjamin (1985) como tédio – *o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência*. Assim, cabe ao pesquisador adaptar-se às condições propostas pelos que deseja ouvir, especialmente se busca ouvi-los em suas verdades e vidas tecidas com as palavras da memória, que se mostra mais sensível e potente quando exposta a ouvidos e territórios acolhedores.

A maioria dos jovens optou por conversar comigo em algum espaço das suas escolas, como foi o caso de Alana, Lara, Lariza, Rafaela, Erika, João, Emanuel e Camilo. Alguns escolheram conversar na biblioteca alegando que estariam entre amigos – numa referência aos livros –, outros preferiram uma sala de aula vazia pela timidez e houve também quem só se sentiu verdadeiramente à vontade para falar de si na sala da direção escolar³², longe de todos. Ouvi Suyane à porta da sua casa, que era um dos únicos lugares onde se sentia verdadeiramente tranquila, segundo ela. Lucas compartilhou comigo seu relato embaixo de um pé de coité às margens da Lagoa do Porto enquanto dividia o som da sua voz com o canto de bem-te-vis, corrupios e verdilinhos.

Cada um justificou sua escolha com um critério único: sentir-se bem para conversar. Nesse momento da pesquisa, vi minhas expectativas questionadas, pois esperava que todos os jovens escolhessem suas próprias comunidades e casas como cenário para falarem de si. Pelo contrário, eles afirmaram que, em função dos estudos e outras atividades, passam muito tempo fora de casa e quando chegam aos seus lares estão cansados, indispostos ou prestes a iniciar outra jornada de trabalho, caso de todas as meninas que auxiliam nas tarefas domésticas, e de Lucas, que ajuda a família na criação de alguns animais de pequeno e médio porte. Alguns ainda comentaram que na frente de familiares não se sentiriam confortáveis na situação da entrevista.

Ao lado do espaço, o tempo é um condicionante central à entrevista, mais ainda quando a narrativa se cola a ela como adjetivo que a potencializa. A força que o tempo mobiliza quando entrevistamos alguém extrai seu poder da própria vida, que é determinada em função dele. Castelli (apud FERRAROTTI, 2014, p. 48) nos recorda que “a história das emoções é a história dos advérbios de tempo”, realçando a semântica

³² Agradeço à Profa. Tayza Teófilo, diretora da Escola Estadual Manoel de Melo Montenegro, por ceder os espaços onde as entrevistas foram realizadas, inclusive sua própria sala, assim como ao Prof. Assis Aderaldo, diretor geral do IFRN Câmpus Ipanguaçu, onde também ocorreram algumas entrevistas.

da temporalidade como sendo, simultaneamente, o fio que sustenta e a força que faz balançar o pêndulo da vida. A narrativa, que é produto da entrevista de natureza autobiográfica, abre no tecido do tempo a consciência do ser humano como universo particular.

A pergunta geradora, ou gerativa, que induzia a narrativa central era *qual a sua relação com a literatura ao longo da vida, especialmente como jovem do/no campo no sertão potiguar?* Com essa questão, ofereci aos entrevistados um escopo para o desenvolvimento do relato das suas histórias com a leitura literária, sem intervenções estruturadoras e evitando interrupções com perguntas, derivas ou avaliações. Na condição de ouvinte, procurei sinalizar com monossílabos de afirmação – “hum”, “sim”, “entendo”, além dos acenos de cabeça – a minha empatia com o que narravam, que não raro acompanhava leves sorrisos e olhos marejados em alguns trechos dos relatos que foram marcantes pela emoção que suscitaram nos jovens e em mim.

Entendo os relatos como narrativas porque, no caso dos jovens entrevistados, eles correspondem, de acordo com Flick (2004), a textos em que esta sequência discursiva é dominante e construída a partir da apresentação de eventos e processos relativos ao seu desenvolvimento. É preciso que o relato, para ser considerado narrativa, enuncie uma situação inicial que diga do começo daquilo que se pergunta – no caso deste estudo: as relações com a literatura no sertão potiguar.

A narração deverá seguir com a seleção de eventos importantes, mencionados progressiva e coerentemente, revelando o tempo e a história como fios condutores da enunciação. Analogias entre a apresentação da narrativa e a experiência narrada, contudo, não são autossuficientes, como acreditam os pesquisadores da tradição da investigação narrativa. A vida que os sujeitos compartilharam comigo como histórias foi vivida por eles como atores, como parte de processos autobiográficos, sem vinculação objetiva e linear com a veracidade e a procedência dos fatos narrados.

Delory-Momberger (2006, p. 39) compreende a narrativa como lócus de saberes de si que se constrói entre episódios, eventos, ações, relações de causa, meio e fim que “compõe uma totalidade significativa em que cada acontecimento encontra seu lugar de acordo com sua contribuição à realização da história contada”. Quando optei pelo uso das entrevistas narrativas buscava valorizar a figura do narrador, exteriorizada nos jovens leitores, e compreendendo-os como uma “figura entre os mestres e os sábios”, segundo Benjamin (1994), capazes de narrar suas experiências literárias e produzirem mais que “uma listagem de acontecimentos”, senão “uma tentativa de ligá-los tanto no tempo como no sentido” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 92).

Após o entrevistado sinalizar que concluiu, era o momento de endereçar a ele as perguntas que emergiram enquanto o ouvia. Trechos em aberto, fragmentos aparentemente desconexos e ausência de detalhamento de algumas situações narradas foram esclarecidas com os jovens após as entrevistas. Neste momento, os nervosismos já haviam sido dissipados e eles conseguiam falar com ainda mais franqueza e tranquilidade sobre os questionamentos que lancei a eles nesta fase de investigação da própria narrativa na presença do narrador. Perguntar ao sujeito mais sobre “como” do que “por que” permite que a centralidade do seu discurso recaia sobre o processo de constituição da narrativa e da sua própria experiência de leitor, sem descarrilhar para a coerção do autojulgamento que pode ocorrer se ele for questionado inadequadamente sobre escolhas que não foram feitas por ele.

A entrevista supõe colocar algo à vista, se colocar entre a vida e a narrativa, entrever e estar à vista do outro, avistando-o, olho a olho, na partilha da experiência de contar e intercambiar experiências. A cumplicidade é um traço sinuoso do instante da entrevista porque ela nos coloca o desafio de reconhecer o outro como território, onde entramos guiados por suas verdades da vida. Le Ven, Faria e Motta (1997) acreditam que os entrevistados podem ser percebidos como contadores de histórias em virtude do seu protagonismo como atores sociais que colocam em xeque não só suas histórias, mas seus projetos de vida, lembrando-nos de Bourdieu (2011) quando se referiu à entrevista como *um exercício espiritual*.

O silêncio e a escuta são pontos que se tocam na ocasião da entrevista narrativa, sendo necessário que esteja na “caixa de ferramentas” do pesquisador a lida adequada com pausas curtas ou longas no enunciar dos sujeitos. Teixeira e Pádua (2006, p. 6) alertam que um silêncio interrompido ou desrespeitado, bem como observações e perguntas feitas fora de momento, atravessam “o pensamento, a fala ou o silêncio do/a entrevistado/a”, quebrando “a rítmica da narrativa e do narrador”, e podendo incorrer em “falhas irrecuperáveis” que comprometerão “o relato que vai sendo tecido e confiado ao/à entrevistador/a”.

Destaco o silêncio, ou o respeito a quem silencia, como uma postura ética frente à vida e que não se restringe ao calar-se do pesquisador diante da palavra do outro, mas se amplia ao silêncio que se faz diante do silêncio do outro. Essa relação é uma troca intersubjetiva que se ergue, pausa a pausa, no cotejo da aura que circunda o narrador e faz do cuidado e da delicadeza um *ethos* metodológico. Seu maior compromisso é com a não violação do que escapa à palavra, do que faz morada nas memórias e na

autorreflexão do sujeito sobre o que viveu e, por isso, necessita de *tempo* para elaborar, *silêncio* para interpretar e *acolhida* para compartilhar.

Por sua vez, a escuta assume sentido como ato psicológico que ultrapassa a audição em sua integridade biológica e sentido fisiológico. Teixeira e Pádua (2006) afirmam que escutar é capacidade inalienável na entrevista narrativa porque ela supõe disposição para acolher o outro que nos vem – como corpo e narrativa. O desafio da escuta, então, nos leva à valorização do movimento que os sujeitos entrevistados realizam sobre si quando se esculpem discursivamente com o martelo e o cinzel da palavra. Quem enuncia a si está a pronunciar o mundo, sobretudo quando lavra à enxada o terreno fértil das memórias como formadoras de uma identidade mnemônica que só se finda quando nos encantamos.

A vinculação entre mim e jovens leitores buscou trocas válidas e socialmente aceitas e a entrevista narrativa atuou duplamente na realização desse objetivo, nos níveis metodológico e epistemológico, pois a prática da escuta, levada a cabo ativamente, com disponibilidade interior e capacidade de deslocamento, permitiu a emergência de uma relação dialógica firmada na confiança e na abertura próprias a um contrato de fala eticamente direcionado para a valorização das pessoas que ouvi e do seu autoconhecimento. Na abordagem (auto)biográfica, o uso das entrevistas narrativas abre caminhos para que se firmem pactos gnosiológicos que transformam a nós, pesquisadores, e os sujeitos sociais implicados em nossas investigações.

A dimensão do silêncio e da escuta foi uma das mais complexas de apreender neste processo em que também me faço e me refaço como aprendiz. Algumas vezes, minha ansiedade por respostas e o imediatismo comum às ingerências da contemporaneidade me levaram a interromper os entrevistados com dúvidas e questionamentos que deveriam ter sido feitos após a narrativa deles. Este é um comportamento que deve ser evitado a todo custo, mesmo que aparentemente o narrador deixe brechas para que entremos em sua narrativa. Essas pausas, na verdade, são demandadas por ele mesmo em seu trabalho de elaboração narratária acerca de si e devem sempre ser respeitadas. Além disso, esclarecimentos podem ser feitos após a entrevista.

Bosi (2003) advoga em favor dos lapsos e das incertezas no momento da narrativa como marcas de autenticidade, em contraponto aos relatos seguros e lineares que, não raro, deslizam para o estereótipo. Essa consciência é inestimável, acima de tudo, quando pesquisamos os meios populares e seus sujeitos, pois suas histórias, vividas com resistência e luta, têm sido, paradoxalmente, silenciadas pelas classes e

teorias do conhecimento dominantes. Então, hesitações e rupturas no encadeamento de seus discursos não podem ser interpretadas como vazios, mas possivelmente como trabalhos da memória.

Os tropeços na lida com esses modos de pesquisar sensíveis e labirínticos são quase inevitáveis, especialmente para pesquisadores iniciantes. Para além das leituras de relatórios de pesquisa e manuais de metodologia, silenciar e escutar são ofícios cujo valor heurístico aprendemos na lida cotidiana com o outro e conosco. Não são técnicas, como bem disse Bosi (2003, p. 65), mas “o sacrifício do *eu*” que “pode trazer como recompensa uma iluminação para as ciências humanas como um todo”. Escutar é um aprendizado difícil, especialmente nestes tempos de consumismo da linguagem³³.

As entrevistas narrativas se constituíram como material biográfico primário, pois as informações foram recolhidas diretamente por mim como entrevistador-pesquisador junto aos jovens, sinalizando uma situação *face to face*. Elas ganham forma a partir do que Souza e Meireles (2017) chamam de “palavras autorizadas” que se enredam num inventário das experiências vividas. Os sujeitos que se narram elaboram uma hermenêutica de si, pois:

[...] parecem aproveitar essa situação como uma ocasião excepcional que lhes é oferecida para testemunhar, se fazer ouvir, levar sua experiência da esfera privada para a esfera pública, uma ocasião também para se explicar, no sentido mais completo do termo, isto é, de construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo, e manifestar o ponto, no interior desse mundo, a partir do qual eles veem a si mesmos e o mundo, e se tornam compreensíveis, justificados, para eles mesmos em primeiro lugar [...] (BOURDIEU, 2011, p. 704).

Deste modo, a complexidade intrínseca às interpretações que os jovens fazem do que viveram tende a “revelar as coisas enterradas” neles mesmos (BOURDIEU, 2011, p. 708) por meio do exercício de lapidação da própria subjetividade. Os

³³ Aqui, me refiro ao consumismo da linguagem conforme argumentação de Márcia Tiburi: “Nem sempre há critérios na realização de nossos atuais atos de linguagem. Falamos muito e pensamos pouco no que dizemos. Por um lado, talvez estejamos pensando rápido demais, por outro, talvez estejamos confiando demais nos pensamentos prontos que nos vão servindo enquanto não encontramos coisa melhor. No meio dos emaranhados da linguagem nos quais nos enredamos, perdemos a chance de compreender por que pegamos a primeira explicação no mercado de ideias que nos aparecem como que expostas em uma prateleira de ofertas. Seguimos deixando de lado a potencialidade de compreender. O que já está explicado nos serve bem. Enquanto isso, na democracia dos afetos, uma angústia está partilhada entre nós. Como toda angústia, ela não tem um rosto definido. E isso apenas causa mais e mais angústia. Uma angústia que contamina tudo que se diz sem que, ao mesmo tempo, se possa saber exatamente o que ela quer dizer” (TIBURI, Márcia. *Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro*. São Paulo: Record, 2016, p. 133).

entrevistados fizeram das suas histórias objeto de autorreflexão narrativa, apresentando-me suas visões de mundo, as suas interpretações sobre os lugares que ocupam em suas realidades e as representações que formulam sobre si na qualidade de leitores de literatura no sertão do Rio Grande do Norte. Esse processo de textualização da própria vida consolida a democratização das posturas hermenêuticas na pesquisa em ciências humanas, com ênfase nas áreas de educação e linguagem, porque elege a palavra como via de empoderamento dos indivíduos.

Após a conclusão das entrevistas face a face com os jovens, procedi com a transcrição dos áudios. Posteriormente, enviei o áudio acompanhado do texto transcrito a todos os depoentes, orientando-os a ler e ouvir o material narrativo produzido por eles para, caso quisessem, alterassem-no com supressões, acréscimos ou reformulações ao que fora dito. Quando concluíram seus apontamentos, eles me enviaram as transcrições com suas palavras autorizadas, resultado da sua interação com o processo de pesquisa que tomou suas histórias como objeto de estudo. Quanto a esta prática, Bosi (2003, p. 66) declara que:

O depoimento deve ser devolvido ao seu autor. Se o intelectual quando escreve, apaga, modifica, volta atrás, o memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou. Mesmo a mais simples das pessoas tem esse direito, sem o qual a narrativa parece roubada.

As narrativas recolhidas por meio das entrevistas não são monológicas, pois são processos de construção sócio-histórica que não se reduzem a um indivíduo que fala diante de um observador que cumpre o papel de suporte para um gravador, nos dizeres de Ferrarotti (2014). Reitero que o entrevistador nunca está ausente, mesmo que simule indiferença ou finja rejeição à reciprocidade. Eu sou interlocutor dos jovens que ouvi e as ilusões de uma objetividade atingida às custas da negação da qualidade relacional das entrevistas narrativas não se sustentam porque cobram um preço impraticável nas transações da pesquisa social: o exorcismo do *eu* e da sua relação com o *outro*.

A proposição aristotélica de que não existe ciência que não seja ciência do geral é questionada no âmbito da pesquisa (auto)biográfica e, especificamente, pela entrevista narrativa como método de investigação, tendo em vista que “pode haver a ciência do particular e do subjetivo, e tal ciência chega, por outros caminhos – de feição muitas vezes paradoxal –, a um conhecimento do geral” (FERRAROTTI, 2014, p. 75). No

campo teórico-metodológico em que meu estudo se insere o foco não recai, simplesmente, sobre o outro, mas ilumina o entre margens do rio: a interação imprevisível e recíproca que vai sendo construída entre as duas margens do rio – a margem do ouvinte e a do narrador. O pesquisador não teria condições de conhecer cientificamente o que dizem ou interpretam os narradores, senão abrindo-se para dizer o que ele também tem a partilhar com eles.

Não é tarefa fácil evadir-se do labirinto da lógica formal e do seu abstracionismo. Buscar outras lentes para olhar o mundo e a experiência humana foi o que me animou a enveredar por territórios da pesquisa em educação pouco ortodoxos para alguns. Partindo do entendimento de que o ser humano é um ser capaz de interpretar e autointerpretar predominantemente através de formas narrativas, firmei minha posição de adesão à entrevista narrativa como resposta ao que meu objeto de estudo e os objetivos traçados para investigá-lo me questionavam. Essa metodologia me possibilitou acessar as representações de si dos jovens leitores entrevistados, tendo, ainda, se desvelado como território rico em seus encontros com a alteridade, enredado em disposições acolhedoras similares a “uma espécie de amor intelectual” (BOURDIEU, 2011, p. 704).

Horizontes à vista: interpretar vozes e corpos

*Olhar-se ao espelho e dizer-se deslumbrada:
Como sou misteriosa. Sou tão delicada e forte.
E a curva dos lábios manteve a inocência.
Não há homem ou mulher que por acaso não se
tenha olhado ao espelho e se surpreendido
consigo próprio. Por uma fração de segundo a
gente se vê como a um objeto a ser olhado. A
isto se chamaria talvez de narcisismo, mas eu
chamaria de: alegria de ser. Alegria de
encontrar na figura exterior os ecos da figura
interna: ah, então é verdade que eu não me
imaginei, eu existo.*

Clarice Lispector,
em **A surpresa** (1999).

Conforme Eduardo Galeano, a utopia é o que está no horizonte e é o que nos anima a caminhar. A interpretação de narrativas autobiográficas requer do pesquisador-caminhante uma leitura que ultrapasse as estruturas conjunturais e avance para o campo das estruturas do sensível, desafio que se interpôs em meu caminho a

cada palavra que ouvia, transcrevia, relia. Passeron (1989, p. 17), em suas reflexões sobre o uso de materiais biográficos, se questiona sobre os procedimentos de interpretação desse tipo de informação: *o que fazer com essa palavra do outro?* Para ele, a pergunta comporta outras interrogações: “uma vida, como se conta isso? Como se analisa isso? Será que se analisa isso como se conta?”.

Delory-Momberger (2012, p. 528), ao discutir os métodos da pesquisa (auto)biográfica, alerta que antes de nos apressarmos “rumo a esta ou aquela grade de leitura ou modelo de interpretação”, é necessário “tentar compreender bem o que está em jogo da relação com o real, com o vivido, no relato que o narrador faz”. Em outras palavras, é o material biográfico que pedirá a teoria necessária para interpretá-lo, e não o contrário. Logo, o recurso às narrativas autobiográficas coloca em nossas mãos tensões epistêmicas e metodológicas que se estendem ao processo de análise.

Essas dificuldades representam um triângulo, cujas pontas são o *ato de viver*, o *ato de contar* e o *texto escrito que emerge da atividade narrativa*. O estado da arte de si, sob a forma de enredo, guarda um poder de agir do sujeito sobre si mesmo, que Alheit e Dausien (2000, p. 276) sinalizam que não pode ser marginalizado nos sistemas de análise, tendo em vista que:

Enquanto operação constitutiva do relato, o enredamento tem, portanto, uma dimensão performativa. Ele age e produz ação, e a ação que produz se exerce sobre o texto enquanto forma, mas se exerce também sobre o agir humano a que se refere o texto. As duas dimensões de formatação textual e de configuração da ação são consubstanciais. O relato, então, não é somente o produto de um “ato de contar”, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata. É nesse “poder de agir” do relato que se baseiam, aliás, as propostas de formação que se valem das “histórias de vida” para dar início a processos de mudança e de desenvolvimento nos sujeitos.

Portanto, na interpretação dos fragmentos de vida que os jovens me confiaram me preocupei em explorar a dupla dimensão do ato de narrar, presente nos discursos verbais e nos efeitos que eles exercem sobre o narrador. Esses processos de mudança e de desenvolvimento, aos quais Alheit e Dausien se referem, são pistas que persegui nas memórias dos leitores com o objetivo de enxergar suas experiências literárias e o possível caráter autoformativo que elas assumiram em suas trajetórias.

O movimento da fala para a escrita pode ser lido como uma tradução, uma vez que representa a transposição de códigos linguísticos variáveis e obedece a procedimentos de leitura convencionados a partir de condições dialógicas distintas. O

processo verbal da transcrição do discurso recolhido como voz submete-se a dois conjuntos de obrigações complexos de se conciliar porque compartilham contradições internas que refletem na retextualização do discurso narrativo e, conseqüentemente, em sua interpretação.

São eles: a busca pela fidelidade a tudo que se manifestou de forma verbal e extraverbal na entrevista e, paradoxalmente, as leis de legibilidade dos relatos de pesquisa que inviabilizam uma “transcrição fonética acompanhada das notas necessárias para restituir tudo que foi perdido na passagem do oral para o escrito” (BOURDIEU, 2011, p. 709). A voz, a pronúncia, a entonação, o ritmo, assim como a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal são materiais simbólicos sem os quais a narrativa oral não existe e que exigem do pesquisador sensibilidade para observar seus efeitos no discurso do narrador, mesmo que a escrita não comporte toda complexidade comum à fala e a outras linguagens.

O ato de transcrever passa a ser também o ato de escrever pensado como *reescrita* que proporciona a travessia do discurso oral ao discurso escrito e que impõe, a partir da reestruturação linguística e semântica, “infidelidades” que marcam a mudança dos usos que eu e os narradores fazemos da palavra e são demonstrativas da verdadeira fidelidade própria ao produto final da transcrição (BOURDIEU, 2011). Fui infiel às narrativas autobiográficas orais dos sujeitos pesquisados à medida que aliviava o texto transcrito de desdobramentos ambíguos, construções frasais confusas, redundâncias verbo-nominais ou tiques de linguagem.

Minhas intervenções como *tradutor do dizer de outros* se restringiram à revisão dos aspectos mencionados, sem alterações lexicais, estilísticas ou de organização sintática (à exceção dos enunciados desconexos). Acredito que as modificações reforçaram o respeito devido aos depoentes, sem submetê-los à violência simbólica de terem suas narrativas publicadas sem os cuidados próprios à transformação de um texto falado em texto escrito numa situação pragmática que requer a construção de relações de sentido claras entre enunciador e interlocutor.

Na pesquisa em educação, especificamente a (auto)biográfica, é necessário que também inventemos nossos próprios modos de investigar e analisar o que nos chega às mãos. Inventar termos e procedimentos metodológicos, construir critérios de relevância e pertinência para o que estudamos, amparados pelo conhecimento e pela capacidade de argumentar com coerência e coesão, é importantíssimo, principalmente quando nos propomos a refletir criticamente sobre a adesão a paradigmas ou teorias pré-existentes em nossos campos de atuação (BOLÍVAR, 2002).

A capacidade humana de criar é o elemento-chave para qualquer tipo de conhecimento, inclusive o científico. Contudo, em estudos comprometidos com a *invenção* em algum nível não se pode deixar de comunicar *os caminhos* e *os modos de caminhar* que conduziram a empreitada; colocar em evidência as filiações epistemológicas e metodológicas do trabalho é indispensável. A criação como ousadia na investigação abre espaço não só ao surgimento de novos olhares sobre a ciência e seus dispositivos de produção cognitiva, mas também questiona a aparente naturalidade de métodos, terminologias e técnicas de pesquisa que representam teorias e referências predominantes.

As chaves de leitura elaboradas para interpretar as narrativas autobiográficas foram inspiradas em minha experiência com a literatura, compreendida como instituição social aberta às diferentes significações do imaginário, e guiadas também pelas práticas de leitura e experiências literárias dos jovens entrevistados, além das pesquisas no âmbito das relações entre literatura e educação que li durante o desenvolvimento desse trabalho. Nessa investigação, procurei não ler as narrativas juvenis a partir de categorias de análise ou modelos analíticos pré-fixados, mesmo tendo elaborado um roteiro³⁴ para a entrevista narrativa que convergiu, em vários momentos, com pontos destacados por eles ao longo de suas falas. Optei pela bricolagem entre os conceitos mobilizados para teorizar as experiências literárias dos colaboradores e os excertos das narrativas, numa aposta inventiva para interpretar suas palavras de atores sociais. Dessa forma, proponho que esse texto seja pensado como uma malha discursiva, cujos fios teóricos estão atravessados pelos fios narrativos e memorialísticos, num diálogo permanente em que ambos os saberes se nutrem das potencialidades e dos riscos um do outro.

A escolha pela bricolagem é estratégica e autorreflexiva, pois apela a múltiplas leituras de mundo para compreender como são construídas as práticas culturais e as experiências singulares de indivíduos e comunidades. Esse método é inspirado pelas filosofias da diferença e, de maneira mais ampla, pelas teorias pós-críticas em educação (MEYER e PARAÍSO, 2014), que pensam *a metodologia de pesquisa como um caminho que se faz ao caminhar*, retomando o poeta Antônio Machado. Na pesquisa (auto)biográfica, um território pós-disciplinar – porque se nutre de diferentes saberes

³⁴ Apesar de contrariar algumas orientações metodológicas (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002) que condenam a utilização de roteiros na entrevista narrativa, optei por elaborar o meu mais para me tranquilizar naquela situação, que era nova para mim, do que para fixar uma estrutura ou esquema ao qual a narração dos jovens estaria presa.

para abordar as narrativas de si sem, necessariamente, fixá-las em fronteiras disciplinares –, a bricolagem se alinha à forma como penso o método: *certo modo de interrogar e um conjunto de estratégias descritivas e interpretativas*.

O sentido da bricolagem, pensado a partir das práticas de construir e decorar espaços sem auxílio técnico ou especializado, me remete à práxis de cada pessoa que toma as rédeas das suas próprias habilidades e talentos para produzir algo. *O faça você mesmo*, acredito, pode ajudar a expor alguns procedimentos metodológicos desse estudo, principalmente pelas provocações pós-disciplinares que a pesquisa (auto)biográfica brasileira propõe em termos epistêmico-políticos.

Nessa perspectiva, bricolagem é lançar mão de técnicas relativamente improvisadas, que se adaptam às circunstâncias da pesquisa e seus sujeitos (proponentes ou colaboradores), possibilitando articulações entre metodologias diversas. Afinal, quando tratei da pesquisa com fontes autobiográficas e narrativas não dispus de uma única teoria para subsidiar meus trabalhos e, tampouco, de um único método a adotar.

Portanto, abri mão de um capítulo propriamente analítico, que concentraria o núcleo da minha leitura sobre as narrativas dos jovens leitores, para espalhar fragmentos das vidas que eles compartilharam comigo, junto à minha interpretação sobre eles, ao longo de toda a dissertação. Minha intenção é borrar um pouco as distinções entre os capítulos desse tipo de trabalho, que tradicionalmente é dividido entre teoria, método e análise, para que o leitor possa ser confrontado com nossos colaboradores e suas histórias, bem como as relações delas com os contextos sócio-históricos e culturais deles, desde as primeiras páginas.

Compreendo, ainda, que a bricolagem entre conceitos teóricos, trechos de textos literários e filosóficos, metáforas, símbolos e as próprias palavras dos jovens leitores respondem à minha busca pela coerência com os posicionamentos epistemológicos e políticos que animam a pesquisa (auto)biográfica, pois acredito ser impossível, ou difícilíssimo, provocar mudanças nos quadros sociais da vida e nas maneiras como nos autoconhecemos e nos autoprojetamos em devir sem modificar e repensar as hierarquias e estruturas que chancelam a escrita acadêmica e a produção de conhecimentos científicos.

Desse modo, os contatos iniciais com a leitura e a literatura, as primeiras práticas de letramento, os espaços físicos/psicológicos onde a leitura ganhava vida, os tempos cronológico/psicológico que forjaram as experiências, os mediadores, a oralidade e a escrita, as obras e enredos, os momentos definidores da condição de leitor

(a), os obstáculos e as estratégias de resistência e luta empregados pelos jovens para vencê-los aparecerão diluídos nesse texto.

Esse estado liquefeito e móvel das vozes dos jovens leitores no texto se confunde com o que Deleuze e Guatarri (1995) chamam de rizoma, conceito da Botânica que os autores ressignificam, na Filosofia, como raiz da diferença, pois os rizomas (que são sempre vários) nos levam “para regiões imprevisíveis, confundindo a todo aquele que desejar controlar, guiar, prever, pela razão, o processo de seu desenvolvimento e a sua terminalidade”, conforme Maria Coracini (2011, p. 50).

O texto como rizoma é, sobretudo, um mapa, pois é “aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”. Exatamente por isso, “ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social”, afinal “um mapa tem múltiplas entradas” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 22).

A língua, instrumento do qual disponho para trazer à vista essas reflexões e para desmontar algumas estruturas na escrita acadêmica, também é rizomática, porque se configura como um sistema de heterogeneidades que são imprevisíveis e cartográficas, posto que tem estreitas relações com novas geografias, novos modos de localizar e de territorializar ou desterritorializar saberes e sabedores. Ela pode se estabilizar “em torno de uma paróquia, de um bispado, de uma capital. Ela faz bulbo. Ela evolui por hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou de linhas de estradas de ferro”, espalhando-se como “mancha de óleo” (op. cit., p. 16).

A metáfora do caleidoscópio para pensar a memória e as narrativas dos leitores não deve ser prescindida ao longo do texto, pois o caráter multiforme, inovador e plural das imagens que ele me oferece a cada olhada me inspirou a tentar fazer dessa escrita, em certa medida, um lugar caleidoscópico ou uma escritura, no sentido barthesiano. Pensando a metáfora como uma forma de pensar constitutiva da linguagem, a própria ciência validou os novos sentidos atribuídos ao que antes era mera figura retórica, reconhecendo que suas atribuições na elaboração cognitiva de saberes não se restringem à argumentação, porque “todo conhecimento está, em última análise, enraizado em modos metafóricos (ou analógicos) de percepção e pensamento”, tese defendida por Leary (1990, p. 2).

Grãos coloridos e algumas continhas refletidas num espelho fazem do caleidoscópio uma miríade de possibilidades, assim como lembrar e narrar, ações que discutirei melhor no capítulo a seguir. Considero o espelho, coração da diversidade

caleidoscópica, como símbolo que também inspira a emergência de chaves de leitura narrativa do que disseram os jovens leitores, pois é uma alegoria autoformativa daqueles que se colocam diante dele, refletindo imagens que são assumidas, ou questionadas, por quem se vê no espelho, objeto que marca os limites entre o imaginário e o simbólico. Nesse sentido, o espelho que deveria refletir mecanicamente o que está à sua frente passa, então, de prótese que traduz desumanamente a catalisador das impressões sociais e psicológicas que o sujeito constrói sobre si e que lhe dá provas da sua própria existência, como sugeriu Clarice Lispector na epígrafe dessa seção.

As semelhanças entre caleidoscópios, espelhos e interpretação são sensíveis, pois assim como as narrativas autobiográficas não refletem exatamente todos os sentidos presentes na vida do narrador, buscando apenas aproximações cautelosas dos significados impressos pelos significantes, o espelho não reflete, dentro do caleidoscópio, imagens idênticas, mas projeções similares que estreitam relações com as formas e cores refletidas. Aspectos sociológicos, psicológicos e ontológicos se combinam e reconstróem as imagens especulares a partir da linguagem como mapa dos sentidos atribuídos ao que vemos e ao que interpretamos do visto. Esse pressuposto está relacionado à memória e à narrativa como horizontes de leitura das experiências literárias estudadas, como poderemos observar a seguir.

**PARADA II:
MIRÍADE DA MEMÓRIA: LEMBRAR E NARRAR**



LER – Tadahiro Uesugi, 1966, Japão.

A memória é também uma estátua de argila. O vento passa e leva-lhe, pouco a pouco, partículas, grãos, cristais. A chuva amolece as feições, faz descair os membros, reduz o pescoço. Em cada minuto, o que era deixou de ser, e da estátua não restaria mais do que um vulto informe, uma pasta primária, se também em cada minuto não fôssemos restaurando, de memória, a memória. A estátua vai manter-se de pé, não é a mesma, mas não é outra, como o ser vivo é, em cada momento, outro e o mesmo.

José Saramago, em
Cadernos de Lanzarote – Diário I (2014).

Nesta segunda parada do nosso caminho, elegi a memória e a narrativa – fios de novelos emaranhados em cores, cheiros, sabores e emoções inconfundíveis e irrepetíveis – como símbolos das cenas vividas e interpretadas pelos jovens participantes da pesquisa. Esses dois domínios da vida humana – lembrar e narrar – se assemelham, como propõe José Saramago, a um rio que flui em movimento e cujas águas são o espaço onde nos molhamos para melhor compreender os sentidos da nossa existência, entre o que fazem conosco e o que fazemos disso, na vida. Essas águas jorram da nossa experiência no mundo e correm para muitas direções, sem nunca deixarem de retornar à sua nascente.

Aqui, o trabalho segue seu itinerário pelas miríades da lembrança e da narrativa, que guardam incontáveis modos de percepção e interpretação da realidade. Pensando a memória como leitura do tempo e dos sentidos que atribuímos a ele, a primeira parte deste caminhar é dedicada à discussão sobre as potencialidades da memória como trabalho para a invenção da vida. As relações entre ler e lembrar também serão suscitadas, destacando o papel do leitor como (re)elaborador das suas próprias experiências de leitura e da realidade narrada.

O ofício de narrar, como uma arte ontológica de si, é tematizado na segunda parte. A narrativa será defendida como atividade eminentemente humana que nos permite existir sensivelmente no mundo. Essa posição me leva a uma questão: o que é narrar, hoje, em nossos tempos? Me ocupo dessa discussão para situar o valor heurístico da narrativa enquanto forma de conhecimento privilegiada na pesquisa, considerando o contexto sócio-histórico de que somos parte. Finalmente, proponho algumas considerações sobre a ação narrativa vista como possibilidade para a (auto)produção de uma hermenêutica de si.

2.1 Leituras do tempo: os sentidos da memória

Os trabalhos da memória: lavar a própria vida

Raras vezes dá-se conta de que a relação ingênua entre ouvinte e narrador é dominada pelo interesse em reter a coisa narrada. O ponto-chave para o ouvinte é garantir a possibilidade da reprodução. A memória é a capacidade épica por excelência. Só graças a uma memória abrangente pode a épica, por um lado, apropriar-se do discurso das coisas e, por outro, fazer as pazes com o desaparecimento delas – com o poder da morte.

Walter Benjamin, em
O narrador (1985).

Lavrar, do latim *lavrare*: arar, cultivar a terra, revirar o chão, bordar ou ornamentar, forjar metais ou madeira, explorar, decretar ou prescrever verbalmente, difundir gradualmente, desenvolver progressivamente. Lavrar, verbo transitivo e intransitivo, ação que pode requerer ou não complemento, lavar algo ou simplesmente lavar. Lavrar a própria vida, ter à mão o arado que *rompe veios, morde chão*³⁵, o arado com dentes, enxadas, *lavancando capoeiras*, nas palavras da poeta potiguar Zila Mamede. Lavrar, trabalhar, rememorar: tomar as próprias ferramentas – palavras, lembranças, objetos – para espatifar o guardado e reorganizá-lo como texto da vida. Lavrar a vida, fazer da memória ofício do qual se extraem as emoções, *tudo aquilo pelo que vale a pena viver*.

As relações entre memória e trabalho que discutirei nessa parada do caminho são inspiradas pela distinção que Henri Bergson (1999) faz entre a memória-hábito e a memória-trabalho, esta última também compreendida como imagem-lembrança. De acordo com ele, a primeira modalidade de memória estaria ligada ao lembrar espontâneo, registrado integralmente, puro, que a mente não conseguiria jamais transformar porque não a acessa completamente. Por outro lado, a segunda variação evoca as lembranças aprendidas, trazidas à consciência como instantes singulares, únicos e irrepetíveis da vida que não se confundem com as lógicas de reprodutibilidade da memória-hábito. A memória-trabalho faz emergir a experiência de quem recorda

³⁵ MAMEDE, Zila. Memória viva de Zila Mamede. Natal: Edufrn, 1987.

num processo metamnemônico, no qual o memorialista recorre à própria memória para reelaborá-la e narrá-la. Nesse tipo de memória, a experiência é duplamente convocada, seja como lembrança ou como o próprio ato de lembrar.

Nesse estudo, confiro centralidade à noção de memória-trabalho pela natureza das histórias que interpreto e pelas condições de produção nas quais foram elaboradas. Atribuir à memória a qualidade de trabalho situa o sujeito que lembra como *trabalhador* de si, que mesmo imerso nas paragens do passado rememora sua vida do ponto onde se encontra no presente. Um presente que, segundo Paul Ricoeur (1994, p. 96), não é parte de uma cronologia estanque precedida pelo passado e sucedida pelo futuro, mas um “tríplice presente: um presente das coisas futuras, um presente das coisas passadas e um presente das coisas presentes”.

Assim, as recordações das experiências literárias dos jovens entrevistados são imagens-lembranças que conjugam todos os níveis do presente, pois são narradas a partir de um lugar no hoje que lhes permite a autorreflexão sobre o passado e a projeção de movimentos na vida que está por (de)vir. Ao me referir às suas memórias como imagens, guia-me a ideia de uma existência que está além da representação (no sentido idealista) e da coisa (no sentido realista), uma existência que está no caminho, firmada sobre a relação entre *os movimentos* do nosso corpo e os de outros corpos, refletidos e refratados diante de nós, como *espelhos*.

A produção de imagens e autoimagens é movimento interno e externo ao ato de experienciar, que convoca à evocação memorialística e nos permite ocupar um lugar no tempo lembrado, narrado, vivido. Dar inteligibilidade ao tempo, para Bergson (2006, p. 47), era ter consciência da continuidade inerente à duração temporal, compreendendo que durar não é sinônimo de substituir instante por instante, pois se assim fosse não poderíamos prolongar e recriar os sentidos de ontem no hoje, esvaziando a ontologia do passado. Para ele, “a duração é o progresso contínuo do passado que rói o porvir e incha a medida que avança”, o que faz do lembrar a encarnação perene da atenção à própria vida.

Bergson (2006) lia a lembrança como sobrevivência do passado que, conservada no espírito do ser humano, vem à consciência como imagem-lembrança e tem a sua forma mais pura nos territórios oníricos do sonho e do devaneio. O esforço do filósofo para certificar à memória um estatuto espiritual distante da percepção foi o que singularizou seu pensamento. Nas suas mãos, a memória era força espiritual que só encontrava limites diante da substância material, única instância capaz de bloquear o trânsito memorial e nos levar ao esquecimento. A ênfase na pureza da memória é

peculiar ao seu pensamento e tem sido relativizada por estudiosos das travessias entre história, sociologia e memória, como Maurice Halbwachs.

Sua teoria psicossocial, desenvolvida nos trabalhos *Les cadres sociaux de la mémoire* (Paris, Alcan, 1925) e *La mémoire collective* (Paris, PUF, 1950, editada no Brasil como *A memória coletiva*), não se ocupa do estudo da memória em si mesma, mas dos seus quadros sociais. Segundo Halbwachs (2003), a memória do indivíduo depende das suas relações com os demais membros da sua classe social, família, igreja, profissão, escola e outras esferas sociais. No caso dos jovens que ouvi, depende também das suas relações com os textos literários lidos, com os modos de lê-los, as interações estabelecidas e, é claro, dos diálogos com outros leitores e dos relacionamentos dentro dos espaços sociais mencionados, principalmente quando vinculados às suas práticas de letramento e, em último nível, às formas de viver a literatura e moldá-la como experiência única.

Em Bergson, o espírito conservava a inteireza do passado e dava autonomia à memória. Halbwachs, porém, foca no momento presente em que o sujeito retoma sua vida para suscitar o curso da memória e lembrar a partir dele, sem esquecer que se lembramos é porque a situação da qual somos parte nos convida a lembrar, é porque os outros nos animam a lembrar e, especialmente, porque não lembramos sozinhos. O feito espontaneísta e livre da memória não é impossível de se realizar, mas é excepcional. Na maioria das vezes, não estou revivendo o que é recordado, mas refazendo-o. Lanço mão das imagens, das ideias, dos conflitos e dos saberes do hoje para repensar minhas experiências do ontem, seja ele distante ou recente. Ao comentar a teoria de Halbwachs, Ecléa Bosi diz que:

A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como 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 ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1987, p. 17).

Logo, a compreensão que tenho do trabalho de memória executado pelos jovens colaboradores não é a de que eles reviveram suas experiências literárias imersos nas águas mágicas do passado que os levariam do *tempo real* ao *tempo do sonho*. Trabalho com a noção de que eles, na verdade, releeram o vivido com outras palavras, cores e emoções a partir do contato que estabeleceram com a profusão de (auto)imagens refletidas nos espelhos de si e materializadas nas narrativas que compartilharam comigo. Goethe observou em *Memórias: poesia e verdade* (1986) que quando tentamos lembrar algo da infância acabamos confundindo as nossas lembranças com o que ouvimos dizer aos outros. Essa sugestão nos diz do caráter não só pessoal, mas social (nas diversas esferas) da memória.

O ato de lembrar renova o passado com as luzes do presente porque reatualiza socialmente o vivido. Tal entendimento é valioso em meu estudo, pois reconheço o potencial subjetivo e a singularidade de todas as narrativas partilhadas comigo sem, com isso, deixar de legitimar que as influências do entorno social do narrador povoam o ato de narrar, tanto no momento em que os jovens me contaram suas histórias como nas próprias partículas de vida que narraram. A proposição de Ferrarotti (2014) de que é falsa a dicotomia entre indivíduo e sociedade no método biográfico é confirmada aqui, tendo em vista que cada narrativa revelou os modos de inscrição e ressignificação de cada jovem dentro dos quadros sociais onde se construíram e a partir dos quais lembram.

Walter Benjamin também não vê na memória um instrumento meramente exploratório do passado individual. Ele a trata como *meio*: “o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio sutil no qual as antigas cidades estão soterradas”. O filósofo ainda deixa um aviso aos desbravadores dessa terra: “quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como o homem que escava”. A escavação pressupõe seleção, escolha entre o que é importante para o momento que se vive e o que é temporariamente descartado ou estrategicamente mantido sob as rochas do silêncio. A memória-trabalho é como a terra, que precisa ser espalhada e revolvida com cuidado para que sua exploração nos entregue a recompensa desejada (BENJAMIN, 2012, p. 245-6).

Para João Neto, um dos narradores, “**relembrar é viver**”. O jovem de Pataxó, ao recordar suas experiências literárias, disse que “**foi como construir um verdadeiro memorial**” em que “**seguia as linhas**” que o “**levaram à construção do indivíduo**” que era “**ali**”. Sua fala remete à fenomenologia da lembrança como imagem e ao estofamento social da memória, que simbolizam mais que a justaposição entre quadros sociais e

imagens evocadas. Ao narrar que, enquanto lembrava cenas da sua vida, parecia construir um memorial ele destaca seu caminhar como substância da pessoa que se tornou. Seu realce está nos itinerários percorridos e inscritos nas tramas sociais, afinal “no interior da lembrança, no cerne da imagem evocada, trabalham *noções* gerais, veiculadas pela linguagem” que, pelo seu “caráter objetivo, transobjetivo”, fazem com que essas imagens resistam no tempo e se transformem em lembranças (BOSI, 1987, p. 22).

A escavação sobre as terras de si mesmo, da qual fala Benjamin, não tem efeitos apenas no agora, mas levam o sujeito que narra a reorientar e projetar-se em devir, tal qual sugere Emanuel: **“acredito que relembrar o que vivi me ajuda a refletir sobre minha formação como leitor hoje e no futuro”**. O cuidado de si nas narrativas autobiográficas e na produção da memória é intrinsecamente terapêutico, pois se propõe a buscar no núcleo do lembrado a força para mover o sujeito na sua vida com a própria vida, fazendo das lembranças a energia que vivifica o espírito e as comunidades, como insinua o jovem leitor ao supor que **“caso eu desanime ou pense em desistir, vou me lembrar e refletir bastante sobre os livros e as pessoas que estiveram ao meu lado durante o descobrimento de mim e da literatura”**.

No limiar entre memórias individuais e memórias coletivas, reitero que a vivência particular de uma experiência que é narrada dialoga, em grande medida, com os acontecimentos vividos em coletividades das quais o sujeito se sente parte, o que torna a construção da memória uma atividade condicionada também pelas formas de pertencimento sócio-histórico, racial, de gênero, regional e cultural de quem lembra. Amálgama de histórias, cada pessoa guarda múltiplas faces da sua vida que ganham sentidos renovados quando refletidas e selecionadas a partir das malhas do passado para significarem o presente. A memória, assim, é uma ação afirmativa sobre si em qualquer nível do tempo; é trabalho psicossocial de poder, conflito, contradição, mas, sobretudo, de revolução.

Essa postura ativa de quem recorda e narra suas lembranças não se confunde com a de um informante ou alguém que apenas depõe sobre algum assunto. Pelo contrário, acredito que o narrador se apropria da situação discursiva da qual participa e, pela autoconsciência, tece a urdidura da sua memória hermenêuticamente. Em outras palavras, na relação ouvinte-narrador os jovens não me apresentaram informes de si, mas interpretações geradas no diálogo entre mediador biográfico e indivíduos autorreflexivos. Trazidas ao presente do presente, suas recordações são moldadas pelas reminiscências e emoções, que podem ser compreendidas como lugares de memória que

“nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” (NORA, 1981, p. 13).

Ao lado das situações enumeradas por Pierre Nora, no caso desse estudo, também figura a necessidade de narrar a própria história como leitor dando ênfase às experiências literárias memoráveis ao momento da narrativa, retomando, por exemplo, as relações entre vida e literatura a partir dos textos lidos. Lucas compartilhou conosco alguns lugares de memória ao mencionar o ineditismo **“disso tudo, de lembrar minha própria história a partir do que eu li”**. Ele prossegue alegando que **“quando se reflete sobre os livros e histórias que se leu mudamos nossas opiniões e jeitos de ver o mundo porque livros como ‘1968: o ano que não terminou’, ‘O diário de Anne Frank’ e ‘O Cortiço’ nos tornam, de algum jeito, mais críticos e criativos”**.

Pensando as reminiscências como semblante que envolve a memória – a exemplo de outros processos, como o ressentimento, o esquecimento e o silêncio –, atribuí a esses “passados importantes que compomos para dar sentido mais satisfatório à nossa vida” um lugar decisivo no modo como ouvi e interpretei as narrativas dos jovens participantes da pesquisa, que, à medida que me contavam sobre o vivido, marcavam o passar do tempo com a busca, consciente ou não, por “maior consonância entre identidades passadas e presentes”, conforme Alistair Thomson (1997, p. 57). De acordo com o historiador, o processo de recordar é:

[...] uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembremos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e nos moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências; quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido (op. cit.).

O olhar sobre as reminiscências evocadas no processo de recordação é via de leitura que orienta meu próprio olhar acerca das interpretações dos jovens sobre suas vidas. As relações entre memória, história e identidade, como bem lembra Benjamin, não são estáticas, mas mutáveis, pois as instâncias sociais e o ser humano se recriam nas linhas do tempo. Elemento essencial do que se convencionou chamar de identidade

individual ou coletiva, os trabalhos da memória são uma das atividades fundamentais à existência de indivíduos e sociedades num presente que, por vezes, é de febre e angústia, nos termos de Le Goff (2003). Como tudo que a circunda e a transpassa, a memória é permanente reelaboração, criação ativa de significações e movimento contínuo de reconstruções que impulsionam a representação seletiva do passado e dão vazão a diversas versões de narrar o que nos aconteceu.

O esquecimento se apresentou em alguns momentos de evocação das imagens-lembranças das relações dos entrevistados com a leitura e a literatura, mas a minha primeira sensação de medo e insegurança pela ocorrência de lacunas na narrativa se transformou no reconhecimento de que esquecer não é antagônico à memória, mas capitular a ela. Em outro texto, escrevi que “o esquecimento nos protege e o silêncio, destituído de proteção, opera enquanto prevenção, tentando evitar o que não é agradável mexer no baú dos nossos algozes” (MELO, 2015, p. 37). Jules Superville (1999, p. 230) nos ajuda a pensar poeticamente o esquecimento ao desenhá-lo como o “anjo que vela sobre a livre circulação de nossas imagens e escolhe entre as que nos convêm e as outras”.

As narrativas autobiográficas dos jovens são dependentes não só da memória, mas do tempo, afinal estão expostas às mudanças de cada segundo, minuto, hora e dia da vida deles. Suas narrativas de si, falando o que parece óbvio, são uma elaboração viva, “um trabalho em evolução, no qual os narradores examinam a imagem do seu próprio passado enquanto caminham”. O resultado desse trabalho que exercem sobre si mesmos não tem fim enquanto vive o narrador, ou melhor, ele não finda até que a capacidade de lembrar e narrar esbarre naquele fato sem explicação que iguala tudo o que é vivo num só rebanho de condenados, conforme a sabedoria de Chicó em *O Auto da Compadecida* (2014). Até os mitos, que se referem a passados acabados, mudam quando os grupos mudam. Assim, “as versões das pessoas sobre seus passados mudam quando elas próprias mudam” (PORTELLI, 2001, p. 298).

Ecléa Bosí supunha que não há evocação fora da inteligibilidade. Considerando que o trabalho de produção de memórias tem valor heurístico e ontológico intrínseco, a lembrança é um diamante bruto à espera de lapidação pelo espírito para nos mostrar seus segredos. Os mistérios do lembrar, contudo, só podem ser acessados porque refletimos e localizamos nossas lembranças no estofado do tempo e, necessariamente, da narrativa, e sem isso elas seriam imagens efêmeras e inapreensíveis. Rememorar é um ofício artesanal que conclama muitas vozes à sua feitura, mas põe em evidência o canto de quem se abre à experiência narrativa, fazendo do seu pensamento uma obra de arte

que abriga mais saberes do que aqueles que podemos abarcar, acreditava Merleau-Ponty (1994).

O sentimento é um aspecto fundamental à memória, pois sem sua companhia as lembranças podem assumir a imagem de mera repetição, quando, na verdade, precisam vir à luz como reparição, pensava Ecléa Bosi. Rafaela fortalece esse argumento quando enuncia: **“alguém já disse que recordar parece um viver novamente, e reviver minhas memórias desde a infância até os dias atuais, atrelando tudo isso à literatura, fez nascer um sentimento bom em mim, brotar um desejo profundo de que todos pudessem passar por isso: ter recordações, lembrar de uma irmã lendo pra você dormir, chorar pela morte de um personagem”**. Para ela, lembrar e sentir foram experiências que se tocaram e produziram nela a esperança de que outros também pudessem recordar; aliás, recordar imagens contaminadas pela literatura. A jovem expõe a dimensão subjetiva da memória a partir do pensamento compartilhado comigo, colocando sua narrativa a serviço do lapidar sensível e afetuoso de si mesma.

Os jovens narradores, ao recordarem seus passados recentes, parecem acionar diferentes táticas e estratégias para reelaborarem o que viveram e a eles próprios como conjunto de imagens que compõem suas histórias. A metáfora de Michel de Certeau (2014) ao ler a memória como uma arte análoga, no tempo, à arte da guerra me ajuda a pensar as posições que meus colaboradores assumem quando se projetam nos átomos das lembranças. O autor estabelece essa relação ao propor que a memória está para a manipulação do tempo assim como a guerra está para a manipulação do espaço. Nas palavras dele:

[...] uma arte da memória desenvolve a aptidão para estar sempre no lugar do outro mas sem se apossar dele, e tirar partido dessa alteração mas sem se perder aí. [...] A memória vem de alhures, ela não está em si mesma e sim noutra lugar, e ela se desloca. As táticas de sua arte remetem ao que ela é, e à sua inquietante familiaridade (CERTEAU, 2014, p. 163).

Feita de clarões e fragmentos, a memória é constituída de destaques que marcaram uma história, e sua arte vem, como diz Certeau, de *alhures*. Para Lara, **“a experiência de pensar o passado foi maravilhosa e me emociono enquanto penso nisso porque o que estou narrando não são apenas lembranças, mas o que eu sou”**. A autoconsciência opera no discurso dela revelando os efeitos do lembrar que iluminam seu próprio olhar sobre si. Sua ponderação em relação ao trabalho sobre a memória é

importantíssima, pois revela que longe de estar apenas lembrando e informando fatos, ela está, a partir do que lembra, olhando e refazendo imagens sobre quem é.

A memória oral, nesse caso e em geral, não se compromete com a unilateralidade institucional porque as contradições e os paradoxos são parte dela e uma de suas maiores riquezas. Ao dialogar com a (re)produção do vivido e a autorreflexão, Lara, como os demais jovens, elaborou uma narrativa que escapa aos objetivos da teoria da história e ilustra o que se conhece, hoje, como história das sensibilidades ou história das mentalidades. As atenções, nesse tipo de discurso, se voltam não para a verificação de fatos narrados, mas para as paixões, as pulsões e a emoção que impregnam os episódios partilhados pelo narrador. Esse tipo de abordagem da memória já é tradicional na literatura, em obras que convocam à superfície os rejeitos desprezados pela chamada história oficial, e me propus a experimentar um pouco desse pensamento nesse estudo.

Pierre Nora (1984, p. 19), em *Les lieux de la mémoire*, defende que “a memória se enraíza no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto”, diferente da história, que “se liga apenas às continuidades temporais, às evoluções e às relações entre as coisas”. É evidente que as teorias da história têm avançado e complexificado suas interpretações do tempo, do ser humano e das suas experiências para além de continuidades e evoluções. As próprias narrativas dos indivíduos nos permitem colher muitas informações factuais. Contudo, o que mais importa na pesquisa social – e, no caso, educacional – da memória são as visões de mundo e as representações de si que delas emergem. Ecléa Bosi, em *Tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*, vê na memória oral, narrada, uma sensibilidade à diacronia sem enrijecimentos, pois:

[...] Mais que o documento unilinear, a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da História com a vida cotidiana. Colhe pontos de vista diversos, às vezes opostos, é uma recomposição constante de dados. Não esqueçamos que a memória parte do presente, de um presente ávido pelo passado, cuja percepção é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais. A fonte oral sugere mais que afirma, caminha em curvas e desvios obrigando a uma interpretação sutil e rigorosa (BOSI, 2003, p. 19-20).

Não perder de vista a grande liberdade com a qual opera a memória do narrador é crucial para entendermos que os acontecimentos narrados são escolhas realizadas no tempo-espaço da vida. Essa seleção não se dá arbitrariamente, mas porque somos

capazes de relacionar o recordado a cenas representativas do nosso caminho que ganham mais intensidade quando significados coletivos as iluminam. Isso faz da rememoração, como pensava Benjamin, uma retomada salvadora do passado que abre ao sujeito memorialista possibilidades de se reconhecer e de se elucidar. Escutemos Camilo: **“fico feliz por estar narrando uma história que realmente aconteceu, foram momentos que vivi e ficarão guardados comigo para sempre, nunca pensei que poderia ir tão longe, enfim, estou muito feliz por esse momento nostálgico!”**.

Para ele, recordar é um tempo de profusa alegria e vivacidade. Ele se dá conta, enquanto narra, de que venceu obstáculos antes intransponíveis e que manter consigo essas lembranças é valioso. Sua postura é parente próxima da de Graciliano Ramos, quando escreve no quinto capítulo de *Memórias do Cárcere* (1976, p. 15): “quem dormiu no chão deve lembrar-se disto, impor-se disciplina, sentar-se em cadeiras duras, escrever em tábuas estreitas. Escreverá talvez asperezas, mas é delas que a vida é feita: inútil negá-las, contorná-las, envolvê-las em gaze”.

Arquivar a própria vida e contá-la a alguém parece exercer, em Camilo, uma função curativa que lhe desperta orgulho pela própria vida e prazer em partilhá-la. A história que me contou fez às vezes de remédio para ele (e para mim, sem dúvida), tendo sido preparada nos “tubos e provetas da fantasia e da memória”, metáfora de Ecléa Bosi (2003, p. 35). É bem verdade que ao narrar suas experiências, sobretudo literárias, Camilo perdeu um pouco de si, fragmentos que se corporificaram em sua narrativa. Mas o silêncio sobre si, como os olhos de Medusa, nos esvazia, petrificando as lembranças e sedimentando-as no fundo da garganta, como sugerem os versos³⁶ de Giuseppe Ungaretti: *arrestata in fondo ala gola come una roccia di gridi* (presa no fundo da garganta como uma rocha de gritos).

A beleza que perpassa o trabalho da memória e a leitura do (próprio) tempo estão incipientemente expressas nesse estudo, incapaz de expressar por completo seus encantos. A singularidade, a particularidade e o olhar específico de cada jovem para as suas experiências literárias são privilegiadas no modo como manuseio o microscópio hermenêutico à procura dos detalhes e das sutilezas dos seus discursos. Animais políticos e sociais, de acordo com a filósofa Hannah Arendt, as pessoas que me ofereceram suas vidas não se reduzem a invólucros subjetivistas, mas fazem agir a

³⁶ Giuseppe Ungaretti foi um poeta filiado à escola literária hermética italiana, além de professor da Universidade de São Paulo. O poema acima chama-se “Tudo Perdi” e foi traduzido por Orlando de Carvalho. Tivemos acesso a ele no endereço eletrônico: <http://nothingandall.blogspot.com.br/2008/06/tudo-perdi-giuseppe-ungaretti.html>. Acesso em: 04 de janeiro de 2018.

tríade da condição humana de modo único e irrepetível, mobilizando a memória como trabalho, obra e ação sobre a vida:

A vita activa, a vida humana na medida em que está ativamente empenhada em fazer algo, está sempre enraizada em um mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens, um mundo que ela jamais abandona ou chega a transcender completamente. As coisas e os homens constituem o ambiente de cada uma das atividades humanas, que não teriam sentido sem tal localização [...]. Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos (ARENDDT, 2010, p. 26).

Os apontamentos de Arendt são boas lentes para entrever a memória como um *fazer de/sobre si* próprio à fundação da condição humana e de sua reinvenção. Os jovens leitores, tendo como mote gerador a sua relação com a literatura, tomaram assento nos batentes da consciência e trabalharam em suas lembranças burilando as águas do tempo. Seu ofício enquanto narradores e memorialistas fez-se ação, práxis mnemônica, um agir sobre eles e os outros que carregavam consigo – histórias, livros, personagens, cenários, enredos –, o que resultou em suas narrativas: obras de arte e pensamento cuja substância mais valiosa foi extraída da vida e refinada nos autos das suas vozes quando se dedicaram, num gesto de gentileza, a contarem suas experiências literárias.

Em *Viagem a Portugal* (2014, p. 387), José Saramago lança mão da figura do viajante para falar da viagem, um pouco do que fiz ao longo do estudo que originou esse trabalho: ver através dos olhos dos jovens leitores-caminhantes alguns vislumbres dos caminhos que percorreram. Um trecho específico desse livro está comigo há algum tempo e pensando nas histórias que ouvi, nos trabalhos da memória daqueles que entrevistei e, especialmente, nos caminhos que trilhamos juntos não consegui encontrar no vasto horizonte de teorização sobre a memória palavras mais humanas e transparentes para me referir, não às lembranças deles, mas às suas caminhadas e a eles, leitores, na condição de caminhantes. Por essa razão, transcrevo-as aqui:

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “não há mais o que ver” sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os

repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.

Leitura e memória: convergências harmoniosas

Como as leituras não se dão apenas na interação com a palavra escrita, mas também em momentos, imagens e outros grafemas que os sentidos atentos percebem, atribuindo-lhe sentido, temos de considerar a necessidade de exercitar este jogo de significações, mesmo quando elas são geradas no nível das sensações menos conscientes, ligadas à memória do corpo e da não-palavra. O próprio silêncio significa, o nonsense, a descontinuidade. Estas experiências de vida “contaminam” nossas “respostas”, embora a criatividade esteja justamente na desautomação da linguagem.

Eliana Yunes, em
Leitura como experiência (2003).

“A vida também é para ser lida. Não literalmente, mas no seu supra-senso”, escreveu Guimarães Rosa no prefácio “Aletria e hermenêutica”, em *Tutaméia* (2015 [1996]). Tomo essa passagem para indicar que a forma como concebo a leitura ultrapassa os limites da letra e do escrito, encontrando lugar em diferentes linguagens, textos, contextos de produção e estilos. Percebo a vida, ela mesma, como texto à disposição para leituras e interpretações. Lendo, somos capazes de nos aproximarmos ressignificadamente da vida, podemos deslocar horizontes a partir das interações que mobilizamos junto aos textos e nos recolocarmos no mundo, pois ela nos permite atualizar o texto no ângulo de nossa historicidade e experiência, fazendo surgir uma vida nova dentro e fora da leitura, nas palavras de Eliana Yunes (2003).

Para pensar em experiências literárias, concebendo o ato de ler literatura como uma possibilidade de experiência, é preciso conceber a própria leitura como território para experienciar. Desse modo, são muito valiosas para esse trabalho duas concepções de leitura que dialogam e se tocam: *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*, de Paulo Freire (2011), e *a leitura do mundo determina a nomeação dos próprios seres e do mundo, pois estes exibem ao leitor a palavra que internaliza sua identidade*³⁷, de Walter

³⁷ De acordo com Regina Zilberman (2011), esta tese é completamente diferente das noções defendidas por Ferdinand de Saussure, em *Curso de Linguística Geral*, de 1915. O linguista defendia uma relação adâmica, conforme referências bíblicas em *Gênesis*, entre sujeito e linguagem, de modo que nós

Benjamin (1996 [1916]). Valiosas porque elas evocam a leitura como criação e ensaio da vida, nos oportunizando espaço livre para as nossas associações, produção de sentidos, entendimentos e incompreensões. Freire e Benjamin olham a leitura como viagem e enxergam no leitor um nômade se deslocando por caminhos e paradas de cada lugar – ou leitura? – visitado.

A leitura altera o leitor de modo permanente, pensava Roland Barthes, porque ela pode ser a própria vida, o espaço que ocupamos no mundo para ser, estar, pronunciar e transformar a realidade. Longe de ser uma especulação ou máxima intuitiva, a ideia de que ler modifica quem o faz é confirmada pelos estudos neurocognitivos³⁸ mais avançados, que já são capazes de registrar os efeitos daquilo que ouvimos e lemos em nosso córtex cerebral. Essas pesquisas ainda indicam quais energias neuronais mobilizamos quando lemos/ouvimos e as cadeias eletroquímicas que enviam sinais reativos para os órgãos terminais de nosso corpo. Assim, é absolutamente plausível elencar a emoção da leitura como catalisadora efetiva da composição e mudança dos nossos estados psicológico e físico.

Alana define sua relação com a leitura como “**de muita intimidade**”, mas compartilha conosco que nem sempre foi assim, “**porque antes, pra eu ler, sentia muita dificuldade, parecia cansativo demais**”. Hoje, porém, a jovem leitora se refere à prática da leitura como “**uma coisa tão natural quanto me alimentar**”. E prossegue dizendo que: “**assim como o corpo necessita de todos os alimentos, também é necessário, pra mim, como pessoa, me manter sempre lendo [...]. Não é assim uma vez ou outra, tipo, acabou um livro vou passar um mês, dois meses sem pegar outro. Não! Terminou um, ou enquanto estou terminando, já estou almejando, procurando o próximo livro que vai ser lido**”. Ela justifica sua rotina rigorosa de leitora e dedicação aos livros com o seguinte argumento: “**se eu não fizer assim sinto como se meu corpo mental, vamos dizer assim, estivesse passando fome e um**

nomearíamos as coisas a partir do nome que aparentariam ter. O trabalho de Walter Benjamin, por outro lado, propõe que é preciso acessar a subjetividade de cada coisa, a sua identidade, para que, por intermédio da linguagem, pudéssemos nomeá-las.

³⁸ Para detalhes acerca do diálogo entre leitura e ciência, especialmente em relação à neurocognição, sugiro consultar o livro *A ciência da leitura* (Editora Penso, 2013), coletânea de artigos organizada por Margaret J. Snowling e Charles Hulme. A obra reúne importantes contribuições dos principais nomes do campo para a pesquisa da leitura. Os autores fazem uma revisão dos estudos mais recentes e trazem temas novos para a área, entre eles estudos de neuroimageamento em dislexia e aquisição de leitura em chinês, criando uma síntese multidisciplinar do conhecimento contemporâneo sobre a leitura e capacidades afins. Outra obra que aprofunda essa discussão, do ponto de vista do ensino da leitura e da escrita, é o livro *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever* (Editora Penso, 2013), organizado por Maria Regina Maluf e Cláudia Cardoso-Martins. Os artigos reunidos tematizam a ciência da leitura a partir de evidências da psicologia e das neurociências com o objetivo de indicar caminhos para que se ensine com êxito a leitura e a escrita em nossos tempos.

corpo, quando passa fome, tende a enfraquecer ao ponto de até chegar a morrer [...] a leitura pra mim, hoje, é esse alimento necessário para ter vida, vida com conhecimento, vida como pessoa, vida em crescimento e maturidade”.

As referências de Alana à relação entre ler e viver, ler e se alimentar, leitura e corpo psicofísico revelam os modos como ela vivencia a leitura enquanto prática cultural e, em nível mais singular, como experiência. Os apontamentos das pesquisas neuropsicológicas sobre os efeitos da leitura em seres humanos ecoam nas palavras dela, que compreende o ato de ler como parte e condição da sua própria existência, dos significados que ela certifica a si mesma e ao mundo. Ao realçar sua ligação à leitura usando uma alegoria biológica ela deixa entrever a sua necessidade de estar em contato, em relação, implicada ao ler e aos objetos que a ação mobiliza, como os livros. A leitura como alimento mental, espiritual, físico situa a narradora diante das suas capacidades de se mover emocional, intelectual e socialmente em sua comunidade e fora dela, lembrando a dinâmica do diálogo na educação e na linguagem propostas por Freire e Bakhtin.

Tomar a leitura, para além de prática cultural, como experiência é uma empreitada largamente favorecida quando escolhi tratar da literatura, sendo essa uma das razões pelas quais me interessa, nesse estudo, mais que descrever práticas de letramento comuns aos jovens que ouvimos, mas interpretar suas representações de si tendo como foco as experiências literárias que narraram. É na literatura que o leitor tem acrescida a capacidade de se transformar e se reinventar, ao mesmo tempo que transforma e reinventa o texto que lê. Isso é possível porque a literatura, como instituição social, é um território aberto a diferentes elaborações e expressões singulares e coletivas que projetam significações imaginárias.

Constituída de pactos imaginários firmados no seio de redes simbólicas referendadas socialmente, a literatura é um amálgama de relações imaginativas, ficcionais, históricas, culturais e sociais que se combinam e resultam nos universos simbólicos de cada sociedade, estes sempre orientados pelas fronteiras, nunca simples de definir, entre real e irreal, realidade e verossimilhança. Registre-se, ainda, que o texto literário e sua teia repleta de variantes e condições de produção movimentam, no campo da linguagem, aspectos de ordem estética, ética e temática que, por sua vez, são atravessados por disputas de poder, políticas de edição, tensões e conflitos de recepção e interpretação, instâncias legitimadoras e demandas sócio-históricas próprias de cada tempo e vividas singularmente pelos indivíduos e suas comunidades.

Sobre as formas de inscrição da literatura na história particular de cada pessoa, escutemos Lara:

“Bem, acho que minha relação com a literatura é uma grande amizade porque quando eu conheci ela eu era muito sozinha, eu não me sentia parte de algo em especial, tinha alguns problemas e em virtude disso tive muita dificuldade de me relacionar com outras pessoas [...]. A literatura não só, digamos, expandiu meus horizontes, mas me fez sonhar, acreditar nos meus sonhos, lutar por eles, me fez olhar pra dentro e acreditar em mim mesma, ver o potencial que eu nem sabia que tinha. Digamos que ela é uma velha amiga, de muito tempo, que quando preciso sempre tá ali pra me apoiar e que tem me apoiado, especialmente nos últimos quatro anos [...]. Através dos livros, tenho conseguido superar dificuldades que eu tenho desde o ensino fundamental e que, se não fosse meu hábito de leitura, meu gosto por ler, eu não conseguiria vencer”.

Lara atribui papel central à literatura em sua história, considerando-a como uma amiga, personificando-a e assegurando-lhe um lugar singular no desenvolvimento de suas sociabilidades, especialmente quando menciona como os textos literários a ajudaram diante de dificuldades que tinha para se relacionar com outras pessoas e resolver problemas que não chega a detalhar. Em sua narrativa, a literatura cumpriu papéis que ultrapassaram necessidades práticas do cotidiano, pois agiu como força que impulsionou a jovem leitora a projetar-se em devir e reconhecer a importância de sonhar e crer em si mesma como participante ativa da produção de sua vida e dos seus caminhos. As palavras dela demonstram um trabalho hermenêutico sobre si, a partir do qual ela interpreta sua relação com a literatura acentuando os benefícios humanos que a leitura literária tem operado nela e naqueles com quem convive.

Sob o signo das suas memórias, Camilo diz que **“quando lemos é como se estivéssemos em viagem a outros universos”** e acrescenta que, lendo, é possível **“entendermos melhor o lado de cada um”**. De acordo com ele, a leitura **“é uma riqueza à disposição dos seres humanos”** e, focando no livro, o trata como **“uma fonte de saber, de conhecimento”** onde é possível **“melhorar a escrita, aprender palavras novas, redescobrir aquelas que já conhecíamos e também nos inspirarmos”**. A metáfora da leitura como viagem também é usada por Lucas, que assume: **“quando estou diante de vários livros, principalmente quando são bons títulos, é como se eu estivesse no aeroporto prestes a viajar para algum outro lugar, mesmo que eu nunca tenha visitado um de verdade”**. Ele acredita que isso

ocorre “**porque quando você lê abrem-se mundos à sua volta que te ajudam a ver várias e várias coisas, várias realidades, e você vai de uma em uma, viajando, saindo de casa**”.

Daniel Goldin (2012, p. 46) defende a noção de hospitalidade na leitura, acreditando que, ao lermos, estamos diante de uma experiência de acolhida por parte dos textos e objetos (livros, *tablets*, *kindles*, *smartphones*, etc.) com que nos confrontamos. O autor se pergunta se, talvez, o horizonte da leitura não seja apenas este: “uma linha tênue e distante onde o sol se põe ou se levanta, onde nascem, morrem ou renascem a claridade e a noite”.

Ele segue nos deslocando: “E somos a noite e o dia. O estranho desamparado e o que acolhe e ampara, e também a casa onde esse encontro acontece. E não somos nada disso e somos alguém em busca de uma voz que nomeie e faça hospitaleiro esse vasto e indiferente território ao qual chamamos mundo”. As palavras de Goldin refletem a ideia de ler como viagem narrada pelos meninos, que encontram na leitura hospitalidades sempre diferentes que lhes permitem habitar casas em todo lugar, entre-lugar e não-lugar. A canção *A nossa casa*, de Arnaldo Antunes, traz uma imagem importante à ideia de leitura como viagem, lugar de acolhida:

[...]

*A nossa casa é de carne e osso
 Não precisa esforço para namorar
 A nossa casa não é sua nem minha
 Não tem campainha pra nos visitar
 A nossa casa tem varanda dentro
 Tem um pé de vento para respirar*

*A nossa casa é onde a gente está
 A nossa casa é em todo lugar
 A nossa casa é onde a gente está
 A nossa casa é em todo lugar*

A viagem a que Camilo e Lucas se referem os desloca a diferentes universos, mas não como o clichê que, em geral, é o principal chavão daqueles que escamoteiam a intrínseca relação entre formação de leitores e políticas públicas sérias e de qualidade para encerrar a leitura numa espécie letal de prazer anódino, imbecilizante e vazio de contradições, tensões, pulsões. As viagens de que falam nossos caminhantes não os anestesiavam diante da realidade, mas os levam a experimentar outros mundos como forma

de repensarem, criticarem e transformarem a sua própria realidade. A leitura, a viagem, servem à *inspiração*, como lembrou o jovem de Pataxó, ou ao *reconhecimento de realidades diferentes da sua*, nas palavras do leitor de Porto. Em ambos os casos, a leitura acolhe e faz do texto uma casa, casa que os acolhe em qualquer lugar onde estejam.

A dimensão crítica da leitura foi amplamente difundida, entre os anos 1950 e 1960, no nordeste brasileiro pelo educador pernambucano, atual patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Ele percebia a leitura como o resultado de um processo de compreensão crítica de si mesmo e da sua realidade, o que não se esgotava na decodificação mecânica do código escrito, mas que rompia com automatização da linguagem porque precedia e sucedia o sentido do escrito como inteligibilidade do mundo.

É no seio desse pensamento que a conhecida proposição dele – a leitura do mundo precede a leitura da palavra – ecoa e materializa sua crença de que linguagem e realidade se movimentam dinamicamente, uma premissa basilar nesse estudo que toma materiais forjados discursivamente como espelhos de interpretação da vida. A história de vida da pessoa é o principal elemento no seu processo de formação leitora (e literária) e não são vãs estas palavras do conhecido ensaio *A importância do ato de ler*, no qual ele teoriza a sua concepção de leitura espelhando-se em sua própria experiência:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe –, o quintal amplo em que se achava tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto [...] se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 2011, p. 16).

Érica, em sua fala, crê na relação entre ler e pensar reflexivamente, como é possível notar quando ela diz que **“a leitura abre nossa mente, amplia nossos pontos de vista, nos ajuda a aprender o desconhecido, a argumentar defendendo nosso ponto de vista sobre o que está na nossa frente e não enxergamos, principalmente os problemas que existem hoje [...] questionando aquilo que é imposto à gente, entende?”**. A jovem de Arapuá, em sua forma de conceber a leitura, acentua o potencial argumentativo e crítico presente no ato de ler, capaz de nos fazer ver melhor, em especial as desigualdades sociais, e, vendo melhor, questioná-las. Sua proposição se assemelha à filosofia socrática, centrada no abalo das verdades e na dúvida perene,

forma de pensamento em que o diálogo e a troca livre de ideias era condição inalienável do aperfeiçoamento humano.

Ao me debruçar sobre episódios das memórias de leitura recordadas pelos jovens potiguares estou partindo de um princípio comum: todo aquele se apropria da sua experiência é capaz de apropriar-se de si e, com isso, ler o mundo e as realidades internas, externas e além. Bakhtin (1988) fortalece esse pressuposto ao negar uma interpretação unívoca para os textos, de modo que a multiplicidade de significações é o que marca o coração da leitura como abertura – seja para outros discursos, ou para outras pessoas, mas em interação. A leitura, pensada como experiência, nos convoca a estranhar algo – operação fundamental na literatura – e reinventar novas formas de fazer significar o que está diante dos meus olhos, ouvidos, coração, corpo.

Acerca do sentido, na leitura, é preciso, como diz Jorge Larrosa (1996, p. 151), “fazer com que o mundo suspenda por um instante seu sentido e se abra a uma possibilidade de re-significação”, de maneira que não convertamos o texto “numa coisa que se tem de analisar” ao invés de, primordialmente, “uma voz que se tem de escutar”. Ceifando a face da escuta no ato de ler incorremos em abordagens autoritárias e dogmáticas de dominação sobre as significações possíveis do texto, indo na contramão de um direito fundamental de todo leitor: o direito a se calar, a silenciar, a esperar.

Ler é indispensável à própria sobrevivência e aqui falamos além do verbal. Lemos – produzimos sentidos – nos encontros com novas pessoas, *novos textos*, que desconhecemos e precisamos interpretar, penetrando-os e permitindo que eles nos penetrem numa relação de reconhecimento mútua. Lemos sempre que aprendemos à medida que aprender é, essencialmente, reatualizar a vida, as desconfianças e as dúvidas sobre ela e nós mesmos.

Escutemos Rafaela ao rememorar elementos da sua relação com a leitura: **“eu tinha problemas de fala, então comecei a ler, a aprender novas palavras. Antes, lia livros inteiros em voz alta para conseguir falar direito por causa do meu problema de dicção. Tinha um ódio descomunal de livros. Primeiro, porque eu achava chato, era perda de tempo, me dava dor de cabeça”**. Mas, mesmo a contragosto, ela começa **“a ler textos curtos, como cordéis de uma coleção que tinha em casa”**. No sexto ano, porém, algo inusitado ocorre: **“fui obrigada a ler ‘O guarani’, de José de Alencar”**. Suas primeiras impressões não foram positivas: **“achei o título horrível e disse pra mim mesma que ia pesquisar resumos na internet e copiar tudo do google pra não ter que ler”**.

A surpresa, então, se apresentou: **“acabei começando a ler e me encantei com**

a história. **Simplesmente me apaixonei, ela me envolveu, eu sofria com os personagens, lia toda hora e não parava de pensar no que ia acontecer depois**". A jovem leitora confessa ter ficado **"viciada em livros"**, a ponto de **"devorá-los"**. Como sua irmã, Alana, ela assume que **"hoje em dia, se eu fico uma semana sem ler parece que minha mente trava, para de funcionar [...]. Eu tenho ritmo, já estamos no quinto mês do ano (maio de 2017) e já li dez livros, uma média de dois livros por mês e isso faz um bem pra minha alma, porque o tempo que dedico à leitura é um tempo que tiro pra mim, pra eu descansar, meu tempinho, sabe?"**.

Não só a leitura é capaz de inspirar, mas a memória também é, especialmente pela oportunidade de produzir novas interpretações sobre a graça do tempo, fazendo movediças definições inflexíveis e reorganizando nostalgias, saudosismos, frustrações, transformações e expectativas. Na narrativa de Rafaela, é possível apreender a condição da leitura como arte investigativa que não se restringe à abstração intelectual, mas que se conecta a todo o corpo inscrevendo o leitor em relações histórico-temporais comuns a ele e aos seus semelhantes. A leitura, como conjunto de práticas e experiências difusas e em contínua (trans)formação, "quase não deixa traços visíveis nem garantias contra a usura do tempo, mas ação produtora que em cada um dos seus encaminhamentos e fazeres, ao mesmo tempo, alteram e conferem existência ao texto [e ao mundo]", como explicam Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995, p. 32).

Em sua referência à obra *O guarani*, Rafaela chama atenção para a capacidade de transformação engendrada em práticas de leitura, como a indicação de livros literários na escola. Destaca, ainda, a dimensão particular do cuidado de si intrínseco ao ato de ler quando evoca imagens de suas limitações na fala e do papel que a leitura cumpriu na vida com eles. O episódio de mudança no seu relacionamento com os livros e a leitura a partir do contato com um texto de época da literatura brasileira retoma o argumento de Chartier e Hébrard quando se referem à interação entre leitura e leitor como capaz de alterar e atribuir nova existência e significação ao que se lê e à própria realidade. Os encaminhamentos e fazeres da leitura acompanham Rafaela, desde então, levando-a a outras histórias, práticas e, especialmente, experiências.

Um trecho específico da narrativa dessa jovem leitora chama atenção, sobretudo porque situação semelhante foi mencionada pela maioria dos entrevistados: o tempo da leitura é um tempo para si – **"meu tempinho, sabe?"** –, um momento em que priorizam o encontro consigo e com os outros, enredados, muitas vezes, em atos de ler que se confundem com produções silenciosas de sentidos, como descreve Michel de Certeau:

[...] flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. [...] Ele [o leitor] insinua as astúcias do prazer e de uma reaproximação no texto do outro, aí vai à caça, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma “invenção” de memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas. A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor (CERTEAU, 2014, p. 49).

Contudo, em conversas pós-entrevista com Rafaela e outros jovens, eles revelaram que, mesmo contando com o incentivo de suas famílias para que estudem e leiam, vivem situações de questionamento por parte da escola, dos parentes ou mesmo de colegas e amigos quando se dedicam a ler textos literários ou **“outros que não sejam assunto das matérias, ou pra trabalho, ou prova”**, como lembrou Lara. Sendo a leitura uma prática cultural condenada e arbitrada em diversos momentos da história sob o argumento de que afastava as pessoas da realidade ou as tornava perigosas para o convívio social, não surpreende que, ainda hoje, seja preterida como trabalho e, em muitos casos, reduzida a uma atividade intelectual distante do povo, a quem cabe trabalhar, e comum às elites culturais, a quem se reserva tempo para pensar.

Essa tensão é fortalecida, de acordo com os jovens leitores, quando é a leitura literária que está em jogo, pois se somos parte de um tempo que nos convoca cada vez mais a ler diferentes textos, também é verdade que, paradoxalmente, pesam olhares de suspeição sobre a literatura, a filosofia, as artes, a história e qualquer outro campo de leitura que desestabiliza o *status quo* e afronta ordens e poderes estabelecidos. Há, assim, leituras que assustam e representam ameaça porque, sem utilidade pragmática aparente, formam criticamente nossa humanidade e nos abrem à possibilidade de interrogar, mudar, propor, fazer de outros modos. A literatura, acreditam os sertanejos leitores, é uma delas.

Lara vai um pouco além e sugere que **“talvez seja porque desconfiem da literatura e de nós, seus leitores, que temos tão poucos espaços para lê-la onde moramos. [...] acho que também não é por acaso que quem gosta muito de ler na zona rural, onde meus avós trabalharam a vida inteira doze horas por dia, seja visto como diferente”**. O campo, onde ainda resistem muitas condições escravocratas de trabalho, é pensado pela jovem como um lugar atingido por desigualdades não só econômicas, mas culturais, tendo em vista que pesam sobre as populações camponesas estigmas baseados numa concepção de mundo e de humanidade grafocêntrica, que

hierarquiza e torna invisíveis aqueles que não dominam os padrões de uso da língua escrita e seus produtos, como as obras literárias.

Há nas falas desses leitores a expressão de um poder que se encontra associado às vozes de suas memórias narradas. Essa suposição se faz mensurável porque, ao contar uma história sobre si mesmos, eles cultivam a capacidade de, através das suas lembranças, mobilizar tanto um saber funcional quanto um conhecimento do lugar distante ou de um tempo passado que as luzes do que leram iluminam. Aí se esboça uma das razões pelas quais o narrador, em diferentes tradições, reflete a imagem dos guardiões, artesãos da memória. Em outras palavras, quem narra se faz representar como indivíduo que transforma as próprias recordações em caminho de reatualização do presente passado no presente presente.

As lembranças de Emanuel nos ajudam a vislumbrar convergências harmoniosas entre leitura e memória no tear narrativo, especialmente quando define sua relação com os livros como **“de amor e curiosidade”**. Ele reconhece que os livros nos levam **“a conhecer novos mundos, novas histórias, muitas vezes reais e que não damos muita atenção, [...] são vidas de pessoas, heranças, alguma coisa que ficou marcada naquela pessoa e ela transformou em história”**. Sua posição diante da leitura é de que ela é **“fundamento da nossa educação”**, que está **“na escola mas fora dela também”** porque é **“aprendizado que acontece enquanto vivemos”**.

O movimento de recordar e relacionar leitura e valorização da experiência narrada e vivida do outro, apontado pelo jovem de Tabuleiro Alto, oblitera o aprisionamento da memória como decalque do passado e a assimila como mapa indicativo de várias rotas. As imagens e cenas lembradas não aparecem de forma linear e acabada, pois, quando evocadas, as lembranças ligam-se sempre a elementos próprios à situação de rememoração, que é sempre única. Esses elementos nem sempre se reportarão à história de vida do memorialista, mas farão alusão a uma tessitura de referências erguidas coletivamente e vivenciadas no seio das comunidades de onde são parte.

As práticas e experiências literárias de jovens leitores do sertão potiguar expressas em suas narrativas autobiográficas trazem à tona os efeitos da conversa entre leitura e memória, um diálogo que já nos disse muito e continuará a dizer; porque seus enunciadores são criaturas sabidamente parecidíssimas, mas absurdamente únicas, que estão sempre lendo o mundo e as palavras, lembrando e esquecendo o lido, contando e guardando o vivido, reinventando seus tempos e suas histórias. Sejam os espelhos da leitura funcional, ou aqueles que ultrapassam a utilidade prática, a leitura – de mãos

dadas com a memória – pode se transfigurar em poção mágica capaz de curar os males do corpo e da alma ou, talvez, ajudar a pensar o enigma que Walter Benjamin (2012) nos dá em *Conto e cura*:

A criança está doente.
A mãe a leva para cama e se senta ao lado.
E então começa e lhe contar histórias.
Como se deve entender isso?

Como as jovens Alana, Lara e Rafaela – para quem a leitura (especialmente literária) é condição da saúde psicofísica e espiritual –, Michèle Petit (2010, p. 15-16), em *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*, também nos dá pistas, a partir das experiências literárias de outros sujeitos, para pensar os encontros e as propriedades curativas da leitura e das memórias que carregamos conosco sobre o que lemos, projetando o leitor como um buliçoso capaz de reelaborar os níveis do presente:

Pensemos no papel que a leitura ou a recordação de textos lidos desempenharam para tantos deportados nos campos de concentração nazistas, ou para os que resistiram ao degredo stalinista. Primo Levi recitava Dante a seu amigo Pikolo, em Auschwitz, e os companheiros de Robert Antelme se lembravam dos poemas que transcreviam em pedaços de cartão, encontrados no depósito da fábrica. Brodsky, condenado a trabalhos forçados em um lugar próximo ao círculo polar, lia Auden, de onde retirava forças para sobreviver e enfrentar os carcereiros.

A narração que o paciente faz ao médico ajuda em seu processo de cura e há inúmeros trabalhos em Medicina Narrativa que tematizam e aprofundam essa discussão. A fala de Michèle Petit realça o papel da arte, especialmente literária, no confronto com a barbárie, a insurgência da morte, o mal das catástrofes históricas. A narrativa pode despontar como um caminho fértil em imaginação e afetividade para que o sensível seja partilhado e a experiência tornada possível. Paradoxalmente, a cura para o que dói pode estar na transformação da nossa vida em narrativa. Uma vida testemunhada abre a outros sentidos uma experiência traumática, pois “se imaginamos que a dor é uma barragem que se opõe à corrente da narrativa, então vemos claramente que é rompida onde sua inclinação não se torna acentuada o bastante para largar tudo o que encontra em seu caminho ao mar do ditoso esquecimento”. A sabedoria benjaminiana ressoa na conclusão desse pensamento ao dar relevo à afetividade como base do humano e do narrável: “é o carinho que delineia um leito para essa corrente” (BENJAMIN, 2012).

Por fim, recordemos o que Foucault comenta em sua conferência *O que é um autor*, de 1969, sobre o flerte entre vida e narrativa, literatura e morte, ao tomar como exemplo a literatura árabe e as conhecidas histórias d’*As mil e uma noites*. Para o filósofo, a tradição literária no mundo árabe e, em especial, no conjunto de narrativas que compõem *As mil e uma noites* articulava-se em torno da necessidade de não morrer, fosse como tema, pretexto ou motivação: “falava-se, narrava-se até o amanhecer para afastar a morte, para adiar o prazo desse desenlace que deveria fechar a boca do narrador”. Assim, a narrativa de Shehrazade se insurge num plano oposto ao da morte, pois é o “avesso encarniado do assassinio”, é o “esforço de todas as noites para conseguir manter a morte fora do ciclo de existência” (FOUCAULT, 2009, p. 268).

Leitores (as): artífices da realidade recordada

Leitores

- de papiros, de sermões nos templos, de poesia em público, de discursos políticos escritos por terceiros, de periódicos lidos em voz alta para os trabalhadores nas fábricas de cigarros;

- de livros, revistas, anedotas, quadrinhos, legendas de filmes, grafites, cartazes publicitários, anúncios luminosos, cartas enviadas pelo correio normal, bulas de remédio, manuais de aparelhos elétricos;

- de informações na internet, blogs, e-mails, faxes, microfilmes, mensagem no celular.

Nestór Canclini, em

Leitores, espectadores e internautas
(2008).

Octávio Paz acreditava que a poética de um texto só se realiza plenamente na poesia que os leitores têm em si mesmos e da qual se servem para ler o que lhes chega. Os olhares para a importância do papel do leitor como intérprete e reinventor de sentidos são recorrentes em muitas obras literárias, por exemplo, sobretudo naquelas em que uma conversa entre autores e leitores, discursivamente expressa, está em movimento. Tais narrativas ajudaram a questionar a autoridade do Autor-Deus, lembrando Barthes, porque conferiram aos leitores um espaço de relevância na elaboração de seus enredos e nas formas de pensar os processos criativos e interpretativos das obras.

Dom Quixote (1605), de Miguel de Cervantes, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*

(1881), de Machado de Assis, *Quase memória* (1995), de Carlos Heitor Cony, e *As alegrias da maternidade* (2002), de Buchi Emecheta, são exemplos dessas obras. Porém, o ensaio *A morte do autor* (1968), de Roland Barthes, é reconhecido como um dos textos inaugurais de uma posição pós-estruturalista fundada na crítica à centralidade do papel do autor, desenvolvida, posteriormente, por estudiosos como Lacan, Derrida, Foucault, Ricoeur e Eco. Para ele, era preciso compreender o caráter aberto da obra, “espaço de muitas dimensões, no qual estão casados e contestados vários tipos de escrituras, não sendo nenhum deles original” (BARTHES, 2004, p. 68).

Partindo do princípio de que o texto é um mosaico composto por diferentes citações vindas de vários mundos culturais, a “autoridade teológica” do autor como criador é tensionada e o leitor emerge como o lugar mais fecundo onde essas múltiplas referências da experiência humana, forjadas e recriadas textualmente, podem ser compiladas, interpretadas e revelar sentidos. Entretanto, discordo de Barthes quando sugere que o leitor não é “pessoal” porque seria um indivíduo “sem história, sem biografia, sem psicologia”. Pelo contrário, o leitor é um ser histórico, com uma vida singular e detentor de múltiplas nuances (dentre as quais, as psicológicas). É, sim, uma pessoa e seria impossível, nesse estudo, concebê-lo (a) de outra forma.

Alana se considera uma leitora assídua, pois **“a leitura não é uma atividade que eu vou praticar quando tiver tempo. Eu crio tempo para ler”**. Érica se vê como alguém que ama ler, especialmente **“histórias reais e leituras que nos ajudam a entender o que está acontecendo na realidade”**, pois é como se tais leituras **“tocassem a gente e fizessem pensar como podemos ajudar outras pessoas”**. Suyane também se vê como leitora e justifica essa condição citando algumas práticas culturais: **“esta semana eu já estava dando uma olhada na Saraiva e já vi um novo livro que eu quero ler, dois, ou vários (risos)”**. Para ela, ler **“é um apego”**, especialmente porque **“todo dia leio fanfics, outros textos, ler é parte da minha rotina, por isso me considero leitora, porque gosto, decoro, interpreto e, às vezes, até desenho alguma coisa relacionada ao que li”**.

Suas falas implicam-nas ativamente nas práticas e experiências de leitura que narraram, nas quais, como os demais jovens, se identificam como leitoras. Nessa condição, reelaboram o passado lembrado e o presente onde contam, tendo sua vida como farol que as guia. Artesãs da memória, são leitoras que atribuem sentido ao lido e que reconhecem e exploram as lacunas, aberturas, vazios e potencialidades dos textos, especialmente, literários. Participando de um jogo colaborativo em que os significados do texto nascem de complexas relações entre elas, seus tempos históricos, suas histórias

e a materialidade discursiva da obra, as jovens narradoras convertem a leitura numa atividade que se confunde entre o hábito e a excepcionalidade na medida que pode ser lida tanto enquanto prática cultural comum aos demais membros das suas comunidades e grupos sociais como uma experiência singular e irreplicável.

Emanuel exemplifica o diálogo entre leitor e texto ao compartilhar seu ritual de leitura da obra *Soprinho: o segredo do bosque encantado*, de Fernanda Lopes de Almeida:

“Essa leitura foi um fato interessante que me aconteceu. Quando eu cheguei em casa, comecei a ler o livro, aí foi anoitecendo. Era um livro extenso, um pouco grande, na verdade. Não consegui terminar e fui deitar. Guardei o livro na estante, deitei ali e fiquei lembrando do início da história, lembrando, lembrando, e não conseguia mais me adequar ao lugar onde estava. Acendi a luz e recomecei a ler. Depois de um tempo, bateram o sono e a preguiça juntos. Guardei o livro de novo e fui dormir novamente. Não consegui. Assim foi essa madrugada, entre idas e vindas, até eu conseguir ler tudo. Foi engraçado porque descobri como não consigo me aguentar diante da leitura, diante de um livro!”

O leitor me dispõe uma cena peculiar, íntima, na qual se confundem diferentes sentimentos em torno da leitura de *Soprinho*. Há um ritual involuntário presente em sua narrativa, que deixa ver as facetas do tempo transpassando o ato de ler, que se mostra não linear, feito de momentos, interrupções, retomadas, mas entendido como compromisso pactuado entre o leitor e a obra. O sono que não vem, entrecortado pelas lembranças recém elaboradas sobre a história, sugere uma perturbação em algum lugar da consciência de Emanuel que se liga ao livro deixado de lado e que, rompendo o silêncio absoluto da madrugada de Tabuleiro Alto, insiste em convidá-lo de volta às suas páginas. A imagem lembra *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector (2016, p. 396), no trecho onde a protagonista, de posse do tão sonhado livro, não consegue lê-lo:

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.

Rafaela diz que quando inicia uma nova leitura sempre pensa aonde ela a levará e cita uma frase que viu no *facebook*: **“um homem que lê livros vive mil vidas, o homem que não lê livros nunca viveu nenhuma”**. Ela comenta que, **“apesar de entender que nem todos podem ler livros e que isso não faz de alguém uma pessoa ruim”**, essa passagem lhe pareceu **“profunda”**, pois, nas palavras dela:

“Cada livro que você lê deixa um pouco dele com a gente e nós também levamos um pouco dele conosco. Quando você pega um livro ele pode ter marcas de dedos, de amassado, algum rabisco ou outras coisas que acabam ficando nele. Quando você recebe um livro não está recebendo apenas a história dentro dele, mas toda a história de por onde ele passou, com quem já esteve e, por isso, comecei a colecionar livros antigos! Não é antigo de clássico, é antigo tipo velhinho, com folhas amareladas, anotações”.

Nas mãos de Rafaela, os livros assumem contornos humanos. Ela crê na história de vida por trás das histórias de cada obra e na importância de as considerarmos e conhecermos enquanto lemos os textos. Ao mencionar essa história por trás ela chama atenção não apenas para antigos leitores ou donos dos livros que acabaram chegando a ela, mas deixa aberta uma outra possibilidade de pensar esse objeto cultural: a sua dimensão material, sobretudo editorial, com todo conjunto de profissionais da cadeia produtiva do livro e da leitura que trabalham na produção, distribuição e circulação desses materiais em nosso país. A relevância que atribui aos livros antigos também é destacável na sua postura de leitora, especialmente porque as marcas de outros leitores a seduzem e inspiram nela a curiosidade em pensar a variedade de leitores existentes e, por conseguinte, a variedade de modos de ler e se relacionar com a leitura.

A fala de Rafaela nos leva à de João Neto, para quem **“o leitor não é apenas uma pessoa que lê”**. Ele acredita que:

“Leitor é aquele que absorve o que lê, que transforma e leva o que lê pra sua própria vida, que de alguma forma muda o ambiente onde ele está inserido, um leitor que utiliza as leituras que faz em sua vida como um todo, aí, sim, é um leitor, porque ele fez mais que ler, ele internalizou. E há diferenças entre ler, compreender e usar o que você sabe. Há diferenças entre conhecimento e sabedoria. Acredito que os leitores têm sabedoria porque ela vai além do ato mecânico de ler. Leitores pegam aquilo que leem e mudam, transformam a realidade”.

dentro deles e ao seu redor”.

As vozes da jovem de Tabuleiro Alto e do jovem de Pataxó se encontram para potencializar a compreensão de leitura e de leitor que insinuei na primeira parada, ao relacionar a lógica do diálogo na educação e na linguagem a partir de Freire e Bakhtin. O leitor, conforme explica João Neto, é alguém que dialoga e é capaz de criar pontes entre o que leu, a sua história e a vida daqueles que estão ao seu redor. Em sintonia com a filosofia de Paulo Freire, que negava a neutralidade de qualquer leitura minimamente comprometida com o outro e com o mundo, as narrativas dos jovens do sertão potiguar, ao lado da dialética de leitura freiriana, contribuem para que pensemos o leitor como um curioso que, buscando distanciar-se de preconceitos e dogmatismos, está aberto a pensar sobre o novo e sobre o velho de maneira crítica, a fundar sua caminhada no diálogo capaz de provocar mudanças democráticas e justas socialmente. Um leitor que flerta com um horizonte infinito de possibilidades interpretativas, mas que não está desconectado do seu tempo histórico e de outras condições que se implicam sobre os modos como lê. O leitor sujeito – que lê para pensar e transformar a si e ao mundo – está implicado no sujeito leitor – que, pensando e transformando a si e ao mundo, faz da leitura território de reatualização orgânica e dialética desse ciclo.

A noção de leitor está conectada ao desenvolvimento das concepções de sujeito ao longo da história do conhecimento ocidental. As tradições da Escola de Annales e da Fenomenologia, por exemplo, nos dão um sujeito histórico que dialoga com as ciências sociais buscando investigar estruturas históricas e um sujeito tecido pela consciência e pela construção interior mediada por esta, respectivamente. Wolfgang Iser e Roger Chartier, a partir desses movimentos, pensam a questão do leitor em suas áreas. O primeiro trata o ato de ler textos literários em função dos efeitos estéticos que o leitor produz em sua consciência; o segundo, no campo da História Cultural, se dedicou ao estudo das práticas de leitura, seus discursos, usos, circulação de textos e história do livro e das bibliotecas.

A teoria de Wolfgang Iser, em seus primeiros rumos, se aproxima do pensamento de Hans Robert Jauss, ambos integrantes da escola alemã chamada Estética da Recepção. Assim, nos trabalhos de Iser há um deslocamento, como observaram Barthes, Eco e os jovens leitores de Ipanguaçu, do paradigma autor para o paradigma leitor. Diferente do leitor que era criticado por Jauss – aquele esquecido e abandonado à própria sorte na obra –, o leitor que Iser nos apresenta é mais dialógico porque resulta exatamente da interação com o texto, defendida por Paulo Freire e que

vimos emergir no discurso de João Neto. Em *O ato da leitura* (1996a, p. 63), o autor aponta categorias para pensar o leitor, que não seria um, mas três: leitor real, leitor implícito e leitor fictício.

O *leitor real* é o leitor empírico, o de carne e osso, que está diante da obra, e decifra o que lê e o que ouve por meio da absorção dos discursos. Nesse processo de leitura, o texto deixa aberturas e possibilidades de interpretação sinalizadas pelas formas discursivas da obra, que pressupõem um leitor, o *leitor implícito*: sistematicamente, ele só existe em função do texto que lê porque se forja a partir do contato com o lido e suas intertextualidades. E o *leitor fictício* é o leitor pensado pelo autor, que idealiza quem dever ler seu texto e de que modos, imagetivamente, essa leitura deva ser realizada. Essas categorias não se hierarquizam nem pretendem agir individualmente no ato de ler, pois são articuladas pelo leitor na recepção das obras (BORBA, 2004).

Escutemos o relato de Lara, sobre a leitura do livro *A menina que rouba livros*, de Markus Zusak:

“Conheci esse livro saindo do fundamental e indo pro meu primeiro ano do ensino médio. Ele me mostrou muito do mundo. Na época, não tinha tanto conhecimento histórico sobre o mundo, apesar de ter ouvido falar repetidas e incansáveis vezes sobre a segunda guerra mundial. Mas eu sempre via isso como algo fora de mim, não me sentia parte ou simplesmente não conseguia entender a dor e o sofrimento que aquelas pessoas viveram. Tive a oportunidade de, através do olhar dessa menina, estando com ela em suas descobertas, nos momentos bons, nos piores momentos da vida dela, estar com todas aquelas pessoas também. Foi um livro que marcou minha vida. Hoje, quando fecho os olhos, eu consigo imaginar ela: quando começou a aprender a ler, o porão onde ficava... fecho os olhos e consigo imaginar ela riscando as paredes e não desistindo daquilo que ela queria e protegendo o amigo dela, apanhando, chorando e acreditando em nome dele também. Acho que cada personagem que a gente conhece deixa um pouco dele na gente. Dessa história, fiquei com um pouco da força daquela menina. Ela é uma heroína”.

É possível depreender desse excerto da voz de Lara a existência da tríade que forma o leitor de Iser. Ela, jovem sertaneja concluindo o ensino médio de nível técnico integrado e residente no assentamento Tabuleiro Alto, encarna a leitora real, que está em contato direto com o livro, flutuando página a página, na produção silenciosa de sentidos que Michel de Certeau descreve. Nessa relação com o objeto livro está a relação com a própria história, na qual Lara imerge e vai procurando significados na

lida com os discursos que encontra e a narrativa que se desenrola. Aí, opera a leitora implícita que ganha vida ao passo que o diálogo entre a leitora real e a obra vai se fortalecendo, tendo em vista que o implícito se alimenta dos elementos intertextuais que carregam o ato de ler. Arrisco, ainda, a presença do leitor fictício, mesmo que eu não tenha consultado o autor sobre a questão.

Contudo, em entrevista³⁹ a Joe Utichi, publicada no portal da Editora Intrínseca, ele revelou que quando escreve imagina-se dizendo ao leitor: “venha comigo, avance um pouco mais, estou aqui com você”. Essa fala me inspira a pensar que Lara se tornou um pouco da leitora que Zusak pensou, uma leitora que aceitou o seu convite para segui-lo e acompanhá-lo, avançando um pouco a cada página e, em algum momento, deixando sua mão e seguindo, mais independente, com seus próprios pés pelo território de palavras à sua frente.

Roger Chartier, cuja metodologia é centrada na produção de uma história cultural da sociedade, pensa o sujeito e o leitor de outra perspectiva, focando nas transformações históricas pelas quais aquele que se apropria dos objetos culturais relacionados à leitura passou. Em *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (1999), ele argumenta que a condição fundamental para pensarmos os leitores é a apropriação que estes fazem dos textos. A criação da imprensa e a difusão da leitura, de acordo com o historiador, democratizaram o acesso ao conhecimento, sobretudo escrito, abrindo espaço para o surgimento da função leitor.

Arnon Tragino (2013) acredita que em *Do códice ao monitor* (1994), Chartier desenvolve melhor essa conexão histórica, tendo em vista que discute as mudanças estruturais nos suportes da leitura apontando que a passagem do texto impresso, o *códice*, para o texto digital, o *monitor*, revela novas formas de contato do leitor com a palavra. A tecnologia, nesse processo de mutação das relações entre o leitor e o texto, dá maior liberdade ao primeiro possibilitando que manipule o segundo, “de forma a interferir até mesmo na sua autoria” (CHARTIER, 1994, p. 192).

Chartier (1999) concorda com a metáfora de Certeau que vê o leitor como um caçador que percorre terras alheias, pois a leitura tem a ver com apropriar-se, inventar, produzir significados. É importante considerar que a compreensão do historiador sobre a figura do leitor se afirma materialmente no traçado móvel da historicidade. Vejamos:

Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao

³⁹ A entrevista completa, em português, se encontra neste link: <https://www.intrinseca.com.br/blog/2014/01/a-menina-que-roubava-livros-entrevista-com-markus-zusak/> e foi acessada às 13h17min do dia 13 de janeiro de 2018.

menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e converte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada de limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (CHARTIER, 1999, p. 77).

Segundo Chartier, a representação do leitor como produtor de sentido e intérprete dos textos oscila entre a liberdade da qual se vale para transitar dentro das páginas – de papel ou virtuais – e os limites impostos pelas temporalidades e historicidades em que se inscrevem as práticas e experiências de leitura. Rafaela, por exemplo, comenta que acha fantástico e bom que **“os livros hoje em dia estejam abrangendo um espaço maior, como os e-books, que são livros em formato digital. Tem muitos autores que nem conhecemos, são muito jovens, como a gente, com grandes talentos, potenciais, sem falar na galera que publica seus livros sem o reconhecimento das grandes editoras”**.

A leitora que nos fala vive no século XXI e avalia positivamente as novas possibilidades de ser leitor no seu tempo histórico, reconhecendo aspectos importantes na ascensão de outros suportes e modos de praticar e experienciar a leitura, como é o caso dos novos autores, das pequenas e autônomas editoras e da facilidade de acesso ao conhecimento, como defendem Camilo:

“É melhor porque você tem acesso a outros livros que não estão à mão e que você, por morar longe, não pode ir a um lugar e pegar. Aí, você entra na internet, pesquisa e ele tá lá pra você ler. Acho importante”;

João Neto: **“muitas vezes, a literatura digital se mostra mais vantajosa por questões de facilidade. Você lê um livro no celular, que está sempre com a gente”;** e

Lucas: **“Vejo que é um grande avanço. Tenho acesso às redes sociais e acho até mais fácil nos dias de hoje a gente ler um livro porque você vai ao celular, procura o título e tá lá o livro todinho, você tem no seu celular pra levar onde quiser e ler. Além disso, também leio muitos sites de notícias, então os meios tecnológicos facilitaram a leitura”**.

Porém, Emanuel assume um posicionamento menos otimista em relação à internet e às tecnologias, de maneira geral:

“[...] infelizmente, por causa da internet, a leitura tem sido deixada de lado por algumas pessoas. Poucas delas conhecem o prazer de folhear um livro lendo e conhecendo novos mundos, novas histórias”, mesmo reconhecendo que “particularmente, uso a internet para o bem: trabalhos escolares, conversar com meus amigos e, principalmente, ler, gosto bastante de ler na internet”.

Os comentários dos jovens leitores deixam ver um dos principais pontos da teoria de Chartier sobre os objetos de leitura e os modos de lê-los como sujeitos históricos em mobilidade e pertencentes a um quadro temporal específico. Eles são participantes de um momento da história da humanidade em que a tecnologia e o digital assumiram espaços importantíssimos em praticamente todas as esferas da vida humana – e, conseqüentemente, da leitura.

Não só reconhecem tal realidade como a criticam e assumem se integrar a ela, sob o argumento, na maioria das vezes, de ser uma saída à falta de dinheiro para comprar livros e à distância das suas comunidades em relação às cidades com livrarias e bibliotecas. Cabe realçar esse condicionamento de ordem social e estrutural porque esses mesmos leitores que não abrem mão dos seus celulares também disseram que preferiam os livros de papel, estes, em muitas situações, inalcançáveis com as condições e limitações de que dispõem e que lhes impõem, respectivamente.

“Até os dias de hoje gosto de sentir o livro físico, gosto de sentir as folhas. O pessoal, quando estou comprando livros, diz assim – por que não baixa? Por que não pega o digital? Mas eu acho o sabor diferente”, me disse João Neto. Camilo concorda: “o físico é melhor porque o digital foge um pouco das origens, sabe? O digital não deixa de ser bom, mas gosto do que é tradicional”. Retomo as palavras de João Neto sobre a sensação de ter o livro de papel em suas mãos: “é uma coisa que não dá pra explicar, porque você olha para aquela capa, você lê, abre, é muito diferente de ter apenas um arquivo que você lê e olha meio assim, entende? É muito gratificante, é muito bom, é uma sensação que não dá para explicar mesmo. Quando um livro chega pelos correios, por exemplo! Comprei um livro de uma amiga e quando ela trouxe e me entregou foi uma alegria imensa porque representava muito ter aquele objeto!”.

Entre as reflexões de Iser e Chartier sobre o leitor, ora mais abstrato e ora mais

palpável, culmina um aspecto comum aos dois estudiosos: o leitor enquanto ser que sofre metamorfoses, transmutando-se entre comportamentos idealizados e ativos (no sentido de uma ação material praticada). A existência entre o leitor mais livre e o leitor condicionado pelas fronteiras histórico-temporais é completamente viável, tendo em vista que os leitores podem viver intensamente o que lhes é interno e particular e aquilo que lhes é externo, mas nunca alheio. Ler as palavras da jovem Rafaela pode iluminar nossa compreensão:

“Estou apaixonada por um novo tipo de livro, um segmento chamado soundbook, que são livros que vêm com toda uma playlist planejada. Aí, cada capítulo vem com um simbolozinho de um play porque você vai ler ouvindo determinada música. A letra da música vai ajudar você a complementar o sentimento que o livro deseja passar. Estava lendo um livro chamado ‘Paradise’, que contava a história de uma menina que estava morrendo e que queria viver algo incrível naquele ano. Acaba morrendo no mesmo dia que, após um mês, tinha conhecido o amor da vida dela. [...] Nesse momento, tocou uma música tão triste que senti minha alma doer, é como se a música dissesse algo que o autor, com suas palavras, não conseguiu. [...] Lembro também de um soundbook onde conheci a cantora Tulipa Ruiz que, numa cena linda, cantava ‘Só sei dançar com você’”.

A experiência de ler, nas palavras dos jovens leitores, nos remete à busca por um tempo e um espaço para si mesmos, em oportunidades clandestinas ou discretas, um tempo, que nos dizeres de Michèle Petit (2010, p. 56) é “tempo de imaginar outras possibilidades e reforçar o espírito crítico”, tempo de “obter uma certa distância, um certo jogo em relação aos modos de pensar e viver de seus próximos”, tempo para “poder conjugar suas relações de inclusão quando se encontram entre duas culturas, em vez de travar uma batalha em seu coração”, como tão bem demonstraram eles e elas nos momentos em que conversamos sobre as relações que eles, leitores e leitoras, tinham com o lugar onde viviam e com a cidade. A leitura, para os nossos caminhantes, é um atalho que os leva à elaboração de uma identidade sua, singular, em movimento, aberta – como as obras literárias e as leituras do mundo –, “evitando que se precipitem nos modelos preestabelecidos de identidade que asseguram seu pertencimento integral a um grupo, uma seita, uma etnia”.

2.2 *A arte de narrar: uma ontologia humana*

Considerações sobre a narrativa e a invenção de si

*História de um homem é sempre mal contada.
Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda
nascente. Ninguém segue uma única vida,
todos se multiplicam em diversos e
transmutáveis homens. Agora, quando
desembrulho minhas lembranças eu aprendo
muitos idiomas. Nem assim me entendo.
Porque enquanto me descubro, eu mesmo me
anoiteço, fosse haver coisas só visíveis em plena
cegueira.*

Mia Couto em
O apocalipse privado do tio Geguê
(2013).

Wilhelm Schapp, em *Empêtrés dans des histories* (1992), se pergunta sobre a possibilidade de existir algo fora das histórias. Em outras palavras, se pode existir vida sem narrativa. Sua argumentação aponta para a impossibilidade de uma realidade humana que prescindia das histórias, de forma que uma realidade biológica só adquire sentido quando posta em relação com os pressupostos da humanidade e do ser humano tomado como ser enredado narrativamente. Assim, a vida não seria possível fora das narrativas, das histórias que contamos sobre nós e os outros e do que produzimos enquanto memória, pois tais práticas, em essência, nos situam histórica, cultural e socialmente no mundo e se constituem como artes de viver, singular e pluralmente.

O ser humano se interpreta e são as formas narrativas sua principal modalidade de autointerpretação. Desse modo, nos cabe pensar como se dá a relação entre o sujeito – que é tanto o sujeito da autoconsciência como também o sujeito da intersubjetividade, da historicidade, da cultura, da sociedade, etc. – e o gênero discursivo da narrativa. A principal característica do sujeito da narração não seria a busca pelo que é, senão pelo sentido de quem é para si e para os outros. E essa consciência é construída com materiais peculiares e sensíveis: as histórias que contamos e as que nos contam. Nossa relação com as narrativas que ouvimos, lemos e vemos nos formam à medida que são produzidas no interior de práticas sociais e experiências singulares que se cruzam a todo tempo e significam nossa existência em contextos específicos e coletivos.

Por isso, como propõe o filósofo Jorge Larrosa⁴⁰ (2004, p. 13), “o sentido de quem somos é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo e, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade que mantém com outros textos como do seu funcionamento pragmático em um contexto”. Somos um reflexo, nunca completamente claro e transparente, das narrativas que nos cercam e que habitam dentro de nós; somos, necessariamente, um texto em contínua elaboração, amálgama de intertextualidades – atravessados por outros textos e outras palavras chamados à relação conosco – e multimodalidades – posto que essas relações são construídas com diferentes linguagens, formas e meios. Somos construto narrativo, especialmente se compreendemos que a narrativa dá forma às coisas no mundo real e oferece condições de acesso à realidade por meio de traduções e reelaborações a partir da experiência única de cada narrador.

Alana, refletindo sobre o valor da narrativa na evocação das suas experiências de leitura literária, assume que não encontra um termo apropriado para definir o processo: **“falar, lembrar, recordar... nem sei a palavra”**. Mas segue seu relato, revelando que:

“Contar detalhes minuciosos dos meus primeiros passos com a leitura está sendo uma experiência inexplicável porque só quando parei para falar sobre isso percebi o quão difícil e bonito foi conhecer melhor o que a leitura tinha para mostrar. Refletir sobre essas questões, tenho certeza, é e vai continuar sendo um acréscimo no currículo da vida, pois falar sobre o que lemos é sempre válido, já que toda e qualquer experiência de leitura nos ajuda a construir novas visões sobre nós e sobre os outros, mesmo que aquilo que lemos não nos agrade, inicialmente [...] com o tempo, nossos olhos nos darão visões mais críticas”.

As palavras de Conceição Passeggi (2011, p. 103), “narrar é humano”, ressoam nas de Alana assumindo a narrativa como uma produção antropológica que alicerça a condição humana. No dizer da jovem leitora, narrar sua relação com a leitura descortinou as tensões, contradições e bonitezas que constituíram a sua experiência de ler, sua história de leitura. Quando diz que essas reflexões somam no “currículo da vida” deixa evidentes duas forças que se nutrem mutuamente na ação narrativa: primeiro, ao

⁴⁰ O texto de Jorge Larrosa datado de 2004 é o prefácio do livro “A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria”, organizado pela Profa. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Ele está, originalmente, escrito em espanhol sob o título de “Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación)” e todos os seus trechos utilizados nesse trabalho foram traduzidos por mim.

contar sua história ela não informa uma lista de eventos datados que sucederam em sua vida; pelo contrário, ela reflete sobre o vivido e o lembrado e projeta tal reflexão no texto narrativo que elabora em sua voz. Segundo, ela assume que a narrativa tem importância no presente narrado e além dele, argumentando que o relembrar das experiências de leitura aflora, no viver, um expediente comum ao ato de ler: a capacidade de ver com outros olhos, provocando a emergência de novas visões que, por sua vez, podem conferir criticidade às formas de vivenciar a realidade.

A percepção de Alana acerca da narrativa dialoga com o ponto de vista assumido por João Neto que vê na contação de suas próprias histórias a possibilidade de construir uma herança memorialística:

“É prazeroso ouvir histórias, mas também é prazeroso contar nossa história porque é a partir daí que a gente se olha no espelho e consegue, assim como um escritor narra em capítulos, narrar oralmente uma história diferente e inédita, que é a nossa própria história. Eu acredito que em tudo que se faz é necessário parar e refletir. Refletir sobre a relevância do que se faz, sobre as ferramentas que nos ajudam a fazer, sobre o método com que fazemos pra que, assim, possamos devolver ao mundo o que a gente lê em forma de ação e transformação e a quem nos abriu as portas para conhecer a leitura, gratidão e reconhecimento”.

João usa a metáfora do espelho para expressar uma condição no momento de narrar nossas histórias, que é o confronto com as nossas imagens do passado a partir do lugar que ocupamos no presente. O caráter de ineditismo que ele certifica à sua história traz um princípio básico dos estudos sobre a narrativa de vida: a noção de que o narrado sempre será diferente porque estará vinculado a temporalidades e histórias específicas, acompanhando o narrador em seu desenvolvimento e, é claro, nas mutações pelas quais passa ao longo da sua vida. O jovem leitor realça também a coerência inerente ao ato de fazer da sua vida um texto, em especial quando diz ser relevante pensar no que (e como) fazemos, além dos efeitos disso para o mundo. Para ele, a agência ativa e transformadora da leitura precisa ser lembrada, assim como a gratidão e o reconhecimento às pessoas e espaços ligados à formação de um leitor.

As vozes de Alana e João Neto não servem de ilustração para teorias sobre a narrativa. Ao contrário, elas tornam visível o escopo das discussões teóricas e imprimem-lhes sentido a partir de vidas vividas, recordadas e narradas. Dentre os marcos teóricos que habilitaram a narrativa como caminho metodológico e formativo nas ciências do humano, principalmente a Educação, me permitindo abordar e

interpretar as palavras de jovens leitores do sertão potiguar como eles, está a principal face da virada linguística: a importância da linguagem no pensamento contemporâneo.

Tanto Alana e João como os demais leitores lançam mão da linguagem para dar vida à narrativa, uma forma de discurso que não serve para refletir o sujeito que narra, mas é parte indissociável da complexa trama de relações histórico-temporais que lhes permite existir/narrar. Linguagem e narrativa, emaranhadas, fazem da humanidade um profundo mistério ontológico do qual não podemos escapar.

Larrosa (2004), em prefácio à obra *A aventura (auto)biográfica*, organizada por Maria Helena Menna Barreto Abrahão, propõe algumas características desse movimento, em Educação, que toma as histórias de vida, autobiografias, biografias e outras narrativas como modos inteligíveis de interpretar o mundo. Para o filósofo da educação, integram a virada linguística três faces que se interconectam e geram compreensões úteis à abordagem teórica das relações entre sujeito e narrativa, quais sejam: a virada hermenêutica, a virada semiológica e a virada pragmática.

A virada hermenêutica é guiada pela ideia de que o sujeito é impensável fora da interpretação. E considerando que as interpretações são linguísticas, também não poderia existir sujeito fora da linguagem. Por isso, ser e linguagem ocupam o cerne da noção de interpretação como tessituras ontológicas.

A virada semiológica desenvolve a ideia de que tanto a construção como o significado de um texto é indissociável das suas relações com outros textos, o que demonstra a relação dialógica e hipertextual da interpretação e da experiência. Daí, retomar o signo a partir da sua relação com outros signos em sistemas semióticos, em detrimento de uma realidade extralinguística, é importante para entender que “a linguagem não reflete a realidade, mas a constrói”, pois “a realidade está configurada no interior das categorias ordenadoras da linguagem” (LARROSA, 2004, p. 14). A partir desse pressuposto, as ideias de interpretação e autointerpretação da virada hermenêutica estariam ligadas:

[...] ao conjunto de sistemas semióticos disponíveis e não a qualquer entidade não linguística ou, se preferirmos, que está ligada à disponibilidade de um vocabulário, de uma gramática e de modos discursivos. Além disso, se a semiótica nos ensinou a relatividade, a instabilidade e a produtividade intrínseca dos sistemas semióticos em que a interpretação (e a autointerpretação) está necessariamente ancorada, a consciência de si implicaria, então, as mesmas relatividade, instabilidade e produtividade desses sistemas semióticos nos quais está estruturada (op. cit.).

A virada pragmática, em movimento com a hermenêutica e a semiológica, reivindica a ideia de que o sujeito humano está no mundo onde o discurso funciona socialmente no interior de um complexo de práticas discursivas. Essa virada questiona, por exemplo, como são as práticas sociais que constituem o mundo da vida na qual as narrativas de jovens leitores do sertão potiguar são produzidas, reproduzidas e interpretadas. Trata-se de dar “sentido à ideia de que o poder que atravessa o discurso atravessa também a interpretação (e a autointerpretação), a construção da identidade e a autoidentidade”. É imperativo frisar que a consciência de si (tanto na sua formação como na sua modificação) está implicada “nas políticas do discurso”, o que faz emergir uma “política de identidade” e “uma luta política em torno de quem somos” (LARROSA, 2004, p. 14).

Essas considerações, no âmbito teórico, que envolvem o estudo de narrativas põem em questão quem somos como sujeitos autoconscientes e a capacidade que temos de dar sentidos a nossas vidas e às experiências que passamos, o que Larrosa (2004, p. 15) acredita que pode ser resumido a um complexo jogo de interpretações. Em suas palavras, “o que somos não é outra coisa senão o modo como nos compreendemos” e esse modo de compreensão é análogo “ao modo como construímos textos sobre nós mesmos” e a forma desses textos depende de “sua relação com outros textos e dos dispositivos sociais nos quais se realizam a produção e a interpretação dos textos de identidade”. Rafaela, como Larrosa, acredita no potencial epistemológico da narrativa como uma arte de si, intercalando vida e ficção, memória e invenção, ao desafio de autointerpretar-se.

Segundo ela, enquanto narrava fragmentos de sua vida como leitora, **“problematizava e refletia sobre isso (a literatura) e outras questões, ampliava muito o meu campo de visão, primeiramente como leitora, mas também como pessoa, causando, assim, um inquietamento em mim”**. Em seu relato, Rafaela ainda disse que contar sua história e torná-la pública motivou outros projetos, como **“dar os primeiros passos e fazer rascunhos de um livro onde pretendo colocar toda a minha essência de leitora e, futuramente, escritora”**.

Além da ideia de escrever suas próprias memórias de leitura, a jovem leitora deseja **“doar um pouco da minha experiência e desse sentimento aos outros”**. Por isso, ela revelou:

“Comecei a ler livros infantis para crianças da escola da minha comunidade, onde eu me formei leitora, e isso (de ler para crianças) está se tornando uma coisa maior, pois com a ajuda de alguns amigos tenho pensado num projeto, que ainda está no papel, de ler em todas escolas da cidade de Ipanguaçu e propagar o amor à literatura, tipo causando uma bola de neve que irá formar cada vez mais leitores, porque leitura é educação e, como já dizia o mestre Paulo Freire: a educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo”.

As palavras inspiradoras de Rafaela lembram imediatamente a preocupação de João Neto, presente em vários momentos da sua entrevista, de que as leituras que fazem parte da vida de um leitor sirvam para promover a mudança, em primeiro lugar, de quem lê e, em seguida, da comunidade da qual somos parte. Na visão dele, que se confunde com a pedagogia de Paulo Freire sobre a leitura e a escrita de si e do mundo, ler tem diferentes funções, sendo uma delas a transformação das realidades que precisam ser mudadas e a posição política de colocar nosso conhecimento à disposição de quem precisa dele e de causas que façam sentido para nós e para os outros.

Os planos de Rafaela caminham nessa direção que, guiada pelo enunciado de Freire, não dissocia a formação literária de uma formação humana integral e plural capaz de conjugar compromisso coletivo, justiça social e formação de leitores. Ao contrário disso, é o amor pela literatura que anima a jovem leitora a pensar estratégias políticas e sensíveis para difundir os seus saberes literários e de outras leituras como possibilidade de educar o outro (elegendo, não por acaso, as crianças) e investir nele esperanças de que, atravessado por experiências literárias, possa mudar o mundo. Numa paráfrase aligeirada da fala de Paulo Freire, citada por Rafaela, é possível perceber os efeitos da narrativa de si na reelaboração não apenas do passado, mas da construção de projetos e perspectivas de si para o futuro ancorados na leitura literária: a literatura não muda o mundo. A literatura muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo.

Além da linguagem, o tempo é uma face singular da relação entre o narrador e sua narrativa. Beatriz Sarlo (2007, p. 25) esclarece que “a narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer [...], mas a de sua lembrança”. E, de acordo com ela, a relação entre o vivido e o narrado – que, na pesquisa (auto)biográfica, Christine Delory-Momberger (2008) chama, respectivamente, de *fato biográfico* e *biografização* – se dá de forma tão articulada e interdependente que seria impossível pensar a experiência humana sem a produção de narrativas. Sobre o tempo humano, Ecléa Bosi (2003, p. 53) lembra que ele não flui uniformemente porque sua

disposição humana é atribuída pelos sujeitos em cada sociedade, de modo que as classes sociais o vivem cada uma a sua maneira. O mesmo sucede em relação a cada pessoa: “existe a noite serena da criança, a noite profunda e breve do trabalhador, a noite infinita do doente, a noite pontilhada do perseguido”.

A vida humana é, essencialmente, feita de tempo. Como defende Larrosa, viver a vida é, necessariamente, viver os tempos dela. Pensamos esse tempo como retrato de uma temporalidade⁴¹ própria à autoconsciência, onde se articulam e se encadeiam modos de estar e agir no mundo. Contudo, esse tempo não deve ser encarado como uma sucessão linear de fatos sincronizados, tampouco um tempo abstrato com marcos e objetivos fixados, pois não é o tempo da linha de produção em que as coisas são montadas inequivocamente. Acredito que esse tempo, o tempo da vida humana, é o tempo do relato, da narrativa, como sugeriu o crítico literário Tzvetan Todorov em *As estruturas narrativas* (2004): é inútil procurar no tempo a origem das narrativas, pois é o tempo que se origina das narrativas.

A sugestão de Todorov para pensarmos tempo e narrativa está esboçada e bricolada à canção *Tempo Sem Tempo*, de José Miguel Wisnik, que nos diz sobre as aporias e liberdades do tempo e, efetivamente, sobre a possibilidade de temporalidades descentradas, que nos ofereçam a oportunidade de experienciar e viver outros ritmos, outro presente, outras formas de passar o próprio tempo.

*vê se encontra um tempo
pra me encontrar sem contratempo
por algum tempo
o tempo dá voltas e curvas
o tempo tem revoltas absurdas
ele é e não é ao mesmo tempo
avenida das flores
e a ferida das dores
e só então
de supetão
entro e me adentro no tempo e no vento
e abarco e embarco no barco de Ísis e Osíris
sou como a flecha do arco do arco-íris
que despedaça as flores mais coloridas em mil fragmentos
que passa e de graça distribui amores de cristais totais sexuais celestiais
das feridas das queridas despedidas
de quem sentiu todos os momentos*

⁴¹ Segundo Larrosa (2004), a temporalidade humana própria à autoconsciência tem sido elaborada filosoficamente na fenomenologia. Para ele, poderíamos citar Husserl quando disse que “o ego se constitui ele mesmo para si mesmo na [...] unidade de uma história”, em *Meditaciones cartesianas* (Madri, Edições Paulinas, 1979, parágrafo 37).

Em vista das peculiaridades do tempo humano, categorias como passado, presente e futuro são complexas de abordar e, em especial, de relacionar à narrativa de si elaborada pelos jovens leitores de Ipanguaçu. Larrosa (2004, p. 15) rejeita a ideia de que o presente é um ponto no tempo ou um mero transcorrer da vida. Segundo ele, o presente da consciência é “um momento significativo no tempo de nossas vidas, um momento no qual se abre para nós um horizonte temporal significativo”. Sendo abertura de um horizonte temporal, a consciência do presente é constituída de operações psicossociais de reatualização do vivido e de projeção a partir da memória e da antecipação.

A memória é sinônimo de construção e interpretação, pois “recordar é algo que nós fazemos e para o que necessitamos de oportunidade, do recurso da imaginação e da habilidade de composição”. Por essas razões, a memória tem forma de narração “desde um ponto passado até o presente em função de um ponto de vista que a faz significativa. E o mesmo acontece em relação à antecipação do futuro” (LARROSA, 2004, p. 16). Quando recorre à imaginação para elaborar sua narrativa, o narrador dá provas de que o texto que emergirá de sua voz não está interessado em “transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório”. A narrativa “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1985, p. 205).

Priscila Aliança (2016) chama a atenção para a importância das elipses na narrativa, tão importantes quanto o que é narrado pelo sujeito. Segundo ela, movimentos elípticos no ato de narrar também conferem sentido ao dito, sobretudo porque ao selecionar aquilo que deseja relatar o sujeito está produzindo interpretações sobre si e sobre o mundo do qual é parte. Partilhando suspeições com o esquecimento e a elipse, o elemento imaginativo na narrativa é indispensável aos processos de biografização. Beatriz Sarlo (2007) afirma que não se trata de inventar o que não aconteceu, mas de recorrer à imaginação treinada para que seja possível formular uma trama (ou intriga) que seja interpretável.

Sarlo (2007, p. 41) propõe que a imaginação possibilita a emergência da reflexividade a partir do distanciamento e da exteriorização mediadas pelo componente inventivo. É mérito da imaginação o surgimento de “um sentido de experiências desordenadas”, o que acaba se tornando parte da costura da trama ou intriga, como prefere Paul Ricoeur, que a define como um processo que retira de uma simples

sequência de episódios, a unitarização dos atos narrados. Em outras palavras, sua configuração. As palavras de Aliança (2016, p. 39) sintetizam minha posição em torno das suspeitas e das críticas que pairam sobre as narrativas de si em relação à verificação e à procedência do narrado: “tendemos a desconfiar da imaginação no testemunho, mas sem imaginação não pode haver testemunho”.

Tecidas algumas considerações essenciais sobre a natureza da narrativa e seus potenciais, cabe lembrar que duas posturas analíticas pesam sobre seu uso e defendendo que é preciso criticá-las em função da sua insuficiência frente ao desafio de interpretar relatos narrativos e suas especificidades. A primeira postura, conhecida como ilustrativa, tende a limitar as narrativas a um uso seletivo acrítico das palavras dos participantes para responder às teorias usadas pelo pesquisador ou às suas questões. Predomina uma espécie de recorte e colagem que invisibiliza ou não penetra no complexo conjunto de símbolos usados pelos narradores para conferir sentido à sua história e ao mundo.

A segunda delas, chamada hiper-realista, apela a outro extremo, pois se não despreza a unidade das narrativas pinçando delas o mínimo ou forçando-as a trabalhar dentro de categorias que nem sempre são suficientes para lê-las, essa postura toma as palavras dos narradores como verdade absoluta, dando-lhes todo valor e fazendo crer que o discurso, as palavras, são por si mesmos transparentes e onipotentes. Ambas as compreensões apresentam equívocos por não enxergarem que as narrativas:

[...] não falam por si mesmas. Por mais aperfeiçoado que seja, nenhum gravador, por si só, será suficiente. A fecundidade heurística das biografias é profundamente condicionada. As declarações pessoais fogem ao subjetivismo impressionista, imprevisível, gratuito, na medida em que se relacionam e se fundem com as situações objetivas, com os dados referentes às condições concretas nas quais vive o entrevistado, ou o “narrador”. Essas situações, esses dados constituem o quadro, o referencial, o polo dialético das biografias (FERRAROTI, 2014, p. 137).

Usar as narrativas e interpretá-las não é o suficiente numa investigação que se orienta pelos parâmetros da pesquisa (auto)biográfica, pois é preciso ler o material que se tem em mãos considerando o valor heurístico e ontológico das narrativas de si e convidando ao diálogo, com as palavras dos jovens leitores, teorias e conceitos adequados ao tratamento dos testemunhos, sem perder de vista que, senão

completamente, mas em grande parte, é desejável que as ideias trazidas à baila da interpretação dos discursos tenham emergido em função do que revelaram as próprias narrativas. Tenho buscado, ao longo do texto, ir além do discurso dos entrevistados e evitar categorizá-los ortodoxamente.

Obviamente, ao interpretar seu dizer, o faço a partir de um lugar específico das entrevistas (obras lidas, mediadores, espaços de leitura, etc.) e isso pode ser lido como categoria. Contudo, optei por deixar essas categorias à deriva no texto, dançando entre as vozes dos jovens leitores e das pensadoras e pensadores que fundamentam teórica e artisticamente a discussão. É um exercício de experimentação sobre o qual não tenho nenhuma certeza de eficácia, além da motivação e da inspiração em buscar chaves de leitura, além de adequadas, sensíveis e criativas para conversar com as palavras daqueles que me cederam um pouco de suas vidas.

Conceber a narrativa como trama é dar a ver sua singularidade e, ao mesmo tempo, sua inscrição em contextos e quadros sócio-históricos e culturais específicos, especialmente quando se realça a dimensão da temporalidade humana como elemento integrante da ação narrativa. Brooks (1985, p. XI, apud Larrosa, 2004, p. 16-17) afirma que:

[...] a trama, como eu a concebo, é o desenho e a intenção da narrativa, o que configura uma história e lhe dá uma certa direção ou intenção de significado. Poderíamos pensar na trama como a lógica ou quiçá a sintaxe de um certo tipo de discurso, que desenvolve suas proposições apenas através de sequências e progressões temporais [...]. A narrativa é uma das categorias ou sistemas de compreensão que usamos em nossas negociações com a realidade, especificamente, no caso da narrativa, com o problema da temporalidade: a limitação temporal do ser humano, sua consciência da existência nos limites da mortalidade.

Paul Ricoeur, em *Tempo e Narrativa*, compartilha da mesma posição assumida por Brooks, quando sugere que o tempo se converte em tempo humano a medida que o organizamos como narrativa. Esta tem significado para quem narra porque nela figuram os traços da experiência temporal. Assim, o autor acredita que o caráter narrativo da interpretação dos acontecimentos que nos passam só pode ser acessado quando compreendemos que um acontecimento não é apenas uma ocorrência, um fato corriqueiro, mas um componente narrativo, pois a nossa própria existência é indissociável dos modos através dos quais somos capazes de dar conta de nós mesmos.

Contando nossas histórias, e não de outra forma, é que nossa capacidade de nos

dar uma identidade é acionada, afinal é preciso que sejamos capazes de nos reconhecer nas histórias que contamos acerca de nós mesmos. Se essas histórias são verdadeiras, ou não, tem quase nenhuma importância porque ficção e história verificável, ambas, nos conferem identidades. A trama narrativa fiada pela imaginação ocupa, no relato de Lariza, um lugar central quando ela diz que:

“Não tem como não relacionar um livro, ou uma história, a alguma coisa cotidiana [...] por mais fantasioso que ele seja. A gente inventa, a mente é um negócio maravilhoso! Com a fantasia, a gente acaba trazendo conhecimentos até mesmo do imaginário para nossa realidade. Na fantasia, tem os monstros e na vida real existem monstros também. Nas histórias, a gente vê como superar eles e no dia a dia é possível também vencê-los. Não quero dizer que todo final sempre é feliz, mas que finais alternativos são possíveis, finais diferentes, mudar os finais, escrever sua própria história. É possível”.

Nas palavras de Lariza, é possível perceber que os acontecimentos da sua vida, como leitora, não são simples ocorrências, mas componente narrativo próprio da sua existência, como explica Ricoeur, e ao assumir a necessidade da fantasia e do elemento imaginativo na sua história com os textos literários confirma que até mesmo o que pensamos dizer, claramente, sobre nós mesmos está impregnado do irreal.

No relato de Emanuel, vemos o valor que ele atribui à palavra e à linguagem como partes da realidade, assim como a uma postura ativa diante da leitura:

“Tenho uma percepção da vida que as coisas só podem acontecer se a gente quiser que elas aconteçam. Se eu quero, levanto e vou embora. Se eu quiser, lerei os livros de uma biblioteca inteira, se eu quiser posso ser qualquer coisa. Aprendi isso com as leituras, com o que li, pois elas me incentivaram a ser quem sou hoje. Acho que ninguém consegue viver sem ler porque isso é fundamental à sua vida. Às vezes, paro para pensar: e se a leitura não existisse? Se não existisse a palavra? Não existiria nada”.

Marcada pela autonomia e por uma postura independente, sua fala, contudo, deve ser lida com cuidado, pois a premissa de que tudo depende do próprio sujeito pode escamotear o fato de que chegamos a um mundo com relações materiais e simbólicas estruturadas. Mesmo que essas construções possam, e sejam, assimiladas, interpretadas e vividas singularmente por cada um, não podemos minimizar seus efeitos (nocivos, em geral) para populações que não têm acesso a bibliotecas, livros de papel ou digitais,

livrarias, eventos literários, etc. Ou que é vítima do analfabetismo, compreendido aqui “não como uma chaga ou uma erva daninha a ser erradicada”, mas como “uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”, afinal “não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político” que precisa ser superado (FREIRE, 1976, p. 16).

Não restrinjo a leitura ao escrito e acredito, como Emanuel, que a vida não poderia ser como é sem a possibilidade de ler, sem palavras para dar sentido ao nosso caminhar. Mas reconheço que, em tempos grafocêntricos, a palavra escrita ocupa lugar de centralidade e poder na constituição de sociabilidades e hierarquias nas tramas macro e micropolíticas da vida humana e o acesso pleno a ela e aos seus usos está implicado em disputas. Mover, dentro de si, forças em função do que se quer é um passo crucial na formação leitora e literária do sujeito, sem que, porém, isso seja encarado como fator exclusivo em contextos políticos tão complexos e segregados como os nossos.

Narrar em nossos tempos

A criação do eu é uma arte narrativa, e embora ela seja mais limitada pela memória do que a ficção, ela é limitada de uma maneira complicada [...] baseia-se na estima aparente dos outros e na miríade de expectativas que nós, desde cedo, até mesmo sem pensar, recolhemos da cultura em que estamos imersos.

Jerome Bruner em
Fabricando histórias (2014).

Em nossos tempos, ainda há espaço para que se ouça a voz do outro? A narrativa encontra-se, de fato, em declínio e correndo risco de extinção, como previu Walter Benjamin? A celeridade e o automatismo da vida contemporânea (pós-moderna, hipermoderna, moderna avançada, líquida, etc.) condicionaram a figura do narrador ao exílio? Como intercambiar experiências, no final da segunda década do século XXI, abrindo mão de uma faculdade humana antropologicamente reconhecida como indissociável da cultura, da sociedade e da política? De que formas, num cenário de violência e intolerância à intersubjetividade articulada ao gênero, à raça, à orientação sexual, à classe social, às escolhas religiosas ou não religiosas, ao lugar onde se vive, entre outras variáveis da humanidade, podemos construir nossas narrativas e disputar

espaços de poder no mundo?

Para Jerome Bruner (1997), a realidade é construída narrativamente, pois é por meio da narrativa que mediamos as nossas experiências e configuramos a construção subjetiva e social da real. Ele acredita que as influências presentes em nosso cotidiano, e que possibilitam a inteligibilidade do nosso mundo interno e externo, estão organizadas segundo um princípio que é predominantemente narrativo e que organiza nossa experiência. Nesse sentido, a narrativa não está a serviço apenas da conservação ou da elaboração da tradição, mas especialmente da interpretação sobre ela e do surgimento de novas formas de contar e de viver. Ela está além da manutenção de dogmas e da guarda das lembranças individuais, pois é contada a partir de diferentes prismas pessoais e sociais. A narrativa, implicada em relações de subjetivação⁴² e poder, abre a vida humana a horizontes interpretativos múltiplos.

Assim, a tese de Walter Benjamin relacionada à morte do narrador, mesmo refletindo sobre traços relevantes das relações entre ouvintes e narradores na modernidade, não pode circunscrever a realidade narrativa que vivemos em nossos tempos. O próprio Benjamin nos advertiu para que não chorássemos a absurdez dos prognósticos críticos. Sem dúvida, o advento da modernidade implicou na redução drástica das transmissões de boca ao ouvido e carregou consigo o desaparecimento de sabedorias ancestrais que têm sucumbido diante do progresso destrutivo do capitalismo tardio e dos meios de reprodutibilidade técnica.

Contudo, a perda de certas formas sensíveis, sobretudo performativas, da narrativa – pensada por Benjamin, especialmente, nas malhas da oralidade e da transmissão de saberes no núcleo de comunidades, como nas relações de pais a filhos, de anciãos a jovens – deu abertura ao surgimento de novos dispositivos de comunicação digital que caracterizam as mediações cibernéticas e, segundo Gabriel Arango (2016), também têm produzido formas horizontais e imediatas de relacionar-se com o outro sem abrir mão da oralidade e da escrita e sem deixar, portanto, de dar conta do que vivemos em nosso presente histórico.

As perguntas que abriram essa seção do trabalho têm a intenção de tensionar a morte do narrador e o exílio da narrativa em nossos tempos e foram também motivadoras das opções teórico-metodológicas que fiz para desenvolver essa pesquisa com jovens leitores do sertão do Rio Grande do Norte. A existência desse texto e das

⁴² De acordo com Jorge Larrosa (2004, p. 21), a relação entre poder e formas de subjetivação é um dos temas mais discutidos por Foucault. Por formas de subjetivação, Foucault entende “as distintas modalidades nas quais o sujeito realiza a experiência de si mesmo através do estabelecimento de um certo tipo de relação consigo mesmo”.

experiências que o atravessam não seria possível se narrativas e narradores não compusessem um certo quadro de temporalidades, apesar de condições materiais e simbólicas do nosso tempo histórico que atuam fortemente no dilaceramento da intersubjetividade entre as pessoas e na mutilação de práticas e experiências sensíveis – como a escuta e o silêncio, tão caros à atividade narrativa.

A sabedoria dos mais velhos, especialmente dos avôs e avós, ocupa um espaço de respeito e atualização no presente por parte dos jovens leitores, que citaram as senhoras e senhores de suas comunidades como fontes de um saber ao qual eles recorrem e que valorizam como parte importante das suas experiências literárias e histórias de leitura. Escutemos Lucas:

“Minha avó que faleceu gostava muito de contar histórias e as que estão vivas também gostam muito, principalmente histórias sobre gente que já viveu aqui [...] sendo de pessoas mais velhas, me agrada muito ouvir. Aqui, também tem o Seu Luís. Eu me sento e fico encantado com a facilidade que ele tem de contar uma história e de dizê-la várias vezes, as mesmas coisas, sem se contradizer. Fico admirado com aquilo [...] são histórias de aventuras deles pelo mato naquele tempo, de pessoas que faziam medo às outras, de quando era carnaval e eles usavam máscaras de papelão para assustar as crianças pequenas, tudo parte de um grande folclore que eles contam”.

Na voz de Lucas, as figuras de suas avós, mas especialmente do Sr. Luís, cumprem uma função na sua história de leitor: a de contadores de histórias. As narrativas, que o jovem compreende como expressão folclórica, tratam não apenas da imaginação, mas da reelaboração que esses anciãos fazem das suas experiências de vida, como a caça no mato, os carnavais e as brincadeiras com os mais novos.

Para Lucas, essas histórias são importantes:

“Porque são da nossa terra, são nossas conterrâneas e são histórias de uma vida. Os livros levam a um caminho mais alto? Levam. Mas se você esquecer dos seus conterrâneos, você não é nada, então a história deles é que me leva a dizer ‘eu escutei isso, eu vivi isso e, hoje, estou aqui batalhando e sendo uma pessoa’. Então, o que eles contam é muito importante porque leva as pessoas a seguirem em frente lutando pelo que querem”.

Segundo João Neto, essas histórias:

“Servem tanto como herança cultural, porque a gente passa a conhecer o passado, como também têm importância para os nossos parentes, para as pessoas que a gente conhece. Isso torna elas importantes na comunidade porque quando passam uma história de geração à geração, ela se perpetua, e eu defendo isso”.

Cabe ressaltar que, nas palavras de João Neto, prevalece a necessidade da transmissão da experiência, herdada de pais a filhos, como Walter Benjamin concebia sendo a essência do fazer narrativo. Ele vai além da relação entre narrativa e tradição e defende que essas histórias são literatura: **“Com certeza! Pode não ser literatura escrita, mas são experiências rotineiras, comuns, que na voz dos mais velhos se transformam em obras literárias que não podem ser esquecidas e de nenhuma forma abandonadas”.**

Jorge Larrosa (2004) diz que só compreendemos quem é a outra pessoa ao compreendermos as narrativas de si que ela mesma ou outros fazem, ou quando nós mesmos narramos alguma parte significativa da sua história. Significativa, aqui, quer dizer que nessa trama que é tecida o outro emergirá como um alguém particular. Os velhos e velhas contadores de histórias que são mencionados pelos jovens leitores assumem esse lugar de alguém particular, que Hannah Arendt (2010) conceitua como uma pessoa que só conhecemos e lembramos porque ouvimos as histórias em que ele foi o herói ou a heroína.

Dito de outro modo, é o conhecimento da biografia dos anciãos, grafada e mergulhada nas águas profundas de sua identidade narrativa, que os torna particulares na história e na identidade de quem os conheceu. Além disso, essa particularidade está inscrita, especificamente, na evocação que os jovens fazem de suas experiências literárias e práticas de leitura, o que confere a esses personagens e suas narrativas centralidade nos processos de formação dos leitores entrevistados.

Alana também compartilhou comigo suas lembranças advindas da escuta de histórias:

“[...] não tem livro melhor para se ler do que conversar com alguém que já tem uma idade avançada, porque pessoas como essas, como meu avô Manuel que morreu com 73 anos, sempre vão ter algum ensinamento pra você. Talvez aquelas histórias mitológicas ou histórias de trancoso, como meu pai chama, não tenham tanta importância para alguns adolescentes, mas meu avô era muito importante pra mim exatamente porque sempre tinha uma história para contar! Eu adorava os momentos em que faltava energia lá no sítio onde moro porque sempre que a luz elétrica ia embora era o

momento para que a luz das histórias dele iluminassem nossa casa: contava sobre como conseguiu criar os filhos, como queria que os filhos estudassem e também que, pelas dificuldades e faltas da vida, nem todos conseguiram. [...] ele falava muito sobre como era diferente no tempo dele, que as crianças brincavam de forma diferente, que elas tinham mais tempo pra brincadeira, que não tinham tanta malícia, tanta necessidade de tecnologia, como hoje, e que lamentava que as pessoas quase não quisessem mais ter contato e conversar com as outras. Seu Manuel era um tremendo contador de histórias!”

Entre a fabulação das histórias de trancoso e a realidade objetiva da vida cotidiana, o avô de Alana foi se constituindo como matéria preciosa nas memórias de leitura dela, iluminando com o brilho das palavras próprias de um “tremendo contador de histórias” a vida da sua neta, uma leitora sertaneja que, ao narrar suas experiências de leitura, nos ensina que a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que já ouvimos e, em relação às quais, aprendemos a construir a nossa.

A voz-memória de Alana, ao evocar a presença histórica e ficcional do Sr. Luís como um mediador da sua autoconstituição enquanto leitora, faz da narrativa não um lugar de erupção da subjetividade, mas “uma modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e as regras da sua construção em uma trama”, porque o desenvolvimento da nossa autocompreensão depende “da nossa participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se mediam histórias” (LARROSA, 2004, p. 19).

“Outra pessoa muito importante é Seu Né!”, lembra Alana, que me perguntou se ainda podia falar de outro contador de histórias que ela considerava crucial em sua vida. A mim, só restou o privilégio de ouvir:

“[...] ele é um senhor de 95 anos da igreja onde eu congrego. Quando terminamos o culto, Seu Né conversa com a gente e eu me sinto como uma criança que cruza os joelhos e nem pisca pra não perder nenhum momento das histórias sobre quando ele começou a estudar, de como surgiu, praticamente, toda a cidade de Ipanguaçu! O que sei, politicamente e religiosamente sobre a cidade não aprendi apenas por meio de pesquisas e na escola, mas com Seu Né. Hoje, ele ainda é vivo e fará 96 anos e sempre que tenho a oportunidade converso com ele. A história que acho mais interessante é de quando chegou asfalto em Ipanguaçu. Foi um dos maiores avanços tecnológicos pra cidade! Então, a gente pensa no quão bom é ouvir uma história dessas. Talvez, pra algumas pessoas, seja um assunto banal, desnecessário, mas para as pessoas daquele período, que viveram essa novidade, não foi. Ainda tem a forma como ele fala, porque pra quem conta histórias até a

mínima entonação de como se diz faz toda diferença! E ele fala assim, contando, dando mínimos detalhes, e eu me sinto como se tivesse vivido tudo aquilo. Conversar com ele e com meu avô, que já faleceu há alguns anos, é como estar diante de um livro em forma de voz, talvez seja isso”.

O modo sensível como Alana narra sua relação com Seu Né, ancião que frequenta a mesma igreja que ela, lembra a parábola que abre o ensaio *Experiência e pobreza*, de Walter Benjamin, datado de 1933: um velho moribundo revela aos seus filhos que existe um tesouro enterrado nos seus vinhedos. Ávidos pela riqueza, eles começam a cavar a região, mas não encontram nada. Porém, quando chega o outono, as vinhas produzem mais do que qualquer outra. Assim, os filhos percebem que “a felicidade não está no ouro e sim no trabalho” (BENJAMIN, 1985a, p. 114). Dessa história, depreende-se a importância de valorizar o conhecimento dos mais velhos, ricos em experiências elaboradas em suas caminhadas, e, como frisa a própria Alana, com muito conhecimento a repassar oralmente através das suas histórias, que funcionam como janelas da alma.

Seu Manuel e Seu Né viram metáfora na voz de Alana: são livros. Objetos culturais tradicionalmente feitos de papel e tinta evoluem, na narrativa de uma jovem leitora potiguar, para corpos feitos de histórias. São verdadeiros arquivos vivos, memórias corporificadas. O que contam, seja de forma historicamente verificável ou imaginativa, revela nuances das suas experiências, entendidas por Benjamin como o conjunto de conhecimentos que vai sendo transmitido de uma geração à outra por meio de diversos textos, como parábolas, provérbios e fábulas. Alana e Benjamin compartilham, de certo modo, olhares receosos em relação às tecnologias e à modernidade.

A primeira sugere que, hoje, existem pessoas que não valorizam devidamente a sabedoria popular dos mais velhos; o segundo via o ser humano moderno afastar-se da experiência e da narrativa em detrimento do apego a mundos forjados por fantasias e ideologias esvaziadas que teriam como função apenas a manipulação das massas – “uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1985a, p. 115).

Não assumo por completo a posição benjaminiana de crítica à modernidade, especialmente no que diz respeito às suas consequências para a narrativa, narrador e a experiência. Ao reconhecer a faculdade de narrar como parte da condição humana, que precisa intercambiar experiências para existir, defendo a capacidade dessa tríade de

metamorfoseasse, de acordo com as contradições e potenciais dos tempos históricos que vivemos. A transformação das histórias, de quem as conta e de como as conta responde à própria transformação dos sujeitos no curso das temporalidades que nos compõem. Essa premissa, porém, não deve nos anestesiar diante da mercantilização dos nossos corpos e narrativas, senão ampliar as frentes de luta e resistência que fazem do ato de narrar(-se) uma questão de sobrevivência.

Pensar as palavras de Benjamin afastados do pessimismo em relação à narrativa e ao narrador que geralmente lhe atribuem pode representar um deslocamento importante dos destinos fatalistas para a narração. Considerando a obra singular de Benjamin, adepto da tradicional Escola de Frankfurt, temos diante de nós mesmos um complexo conjunto de reflexões que extrapolam os limites da tradição disciplinar marxista e flertam com a psicanálise, com a cultura e, sobretudo, com o poético e o literário. Não é à toa, por exemplo, que o estudo de Benjamin sobre as origens do drama barroco alemão é duramente criticado por Theodor Adorno, outro eminente frankfurtiano, por causa do estilo centralmente filosófico-literário com que Benjamin tece sua escrita e (des)emoldura seu pensamento.

Walter Benjamin, assim, foi um vanguardista peculiar entre os seus pares intelectuais, operando rupturas em torno do próprio conceito de vanguarda, que no caso dele deixa de significar apenas rompimento com o passado e passa a figurar enquanto diálogo constelar com os relampejos do presente. Essas ressalvas podem ser valiosas se buscamos ler as contribuições dele para os estudos da narração e da memória com lentes caleidoscópicas. Compete-nos o desafio de, mesmo reconhecendo o receio e a preocupação que marcam seus textos nas primeiras décadas do século XX em relação à modernidade e suas incertezas, sermos capazes de perceber o alcance e as ressonâncias das suas palavras para além de prognósticos apocalípticos sobre a história e a cultura, o que seria um equívoco reducionista.

Para Rafaela, as melhores histórias que já leu foram as que sua avó contou:

“[...] parar um segundo para ouvi-la é extremamente importante. Uma coisa que aprendi no curso de Agroecologia é que não podemos ignorar o conhecimento do campo, o saber do homem e da mulher que trabalharam nele a vida toda. Se a gente se dedicar a ouvir a nossa avó, que tá lá há anos, vamos conhecer as melhores histórias: as de lobisomem, de gente que se transforma no meio da noite, lendas sobre a lua, os mistérios das ervas e plantas. Certa vez, ela me contou a história de uma pedra em formato de lua no fundo da lagoa na comunidade. Esperei anos que a seca viesse e a lagoa secasse para ter certeza que era verdade. Veio a estiagem e fiquei decepcionada [...]

tem tipo uma pureza carregada nas histórias contadas de boca em boca [...] você nem sempre vai lembrar cada ponto, linha, acento, mas vai fazer conexões entre personagens, partes da história e vai ligando, vai saber do que está falando”.

Leitora de si e do mundo onde vive, Rafaela menciona a escuta como força que a liga à sua avó, guardiã de histórias que povoam sua memória e a envolveram nas leituras de sua comunidade. Aluna do curso técnico de nível médio em Agroecologia, no IFRN Câmpus Ipanguaçu, a jovem reconhece que parte da sua consciência sobre o valor do conhecimento das mulheres e homens mais velhos do campo foi aprendida nessa experiência escolar. A passagem em que conta da sua decepção por não ter encontrado a pedra em formato de lua no chão ressequido que, antes, abrigou os lençóis d'água doce da Lagoa da Ponta Grande sugere o poder dos enlaces narrativos que a história partilhada por sua avó produziram em sua consciência, ao ponto de alimentarem uma doce expectativa imaginária por anos a fio, nas palavras dela.

Há, nesse excerto da entrevista de Rafaela, o reconhecimento da capacidade de mutabilidade da narrativa contada de boca em boca – quem conta um conto aumenta um ponto? (!) – movida pelos componentes inventivos abrigados na memória e pelas formas singulares com que cada narrador se apropria da história ouvida e dos meios disponíveis para (re)contá-la. Essa posição cria um contraponto com a posição de Lucas, por exemplo, que destacou na sua experiência ouvindo Seu Luís, no Porto, a habilidade dele de contar a mesma história do mesmo jeito incontáveis vezes.

Emanuel, diferente dos demais jovens narradores, costuma ouvir as histórias que seus pais contam, especialmente as que tratam da comunidade onde vive e das pessoas que lá estiveram ou ainda estão. Para o menino, essas narrativas guardam o conhecimento sobre **“as nossas raízes, nosso lugar, onde a gente vive, nosso pertencimento, de onde viemos”** e ouvindo-as podemos **“estar nas alturas, no alto-escalão, lá em cima, mas não esqueceremos do nosso lugar, da nossa comunidade”**. Ele acrescenta que, nas narrativas que ouve, **“sempre estarei com meus pais, minha família, ali no coração, graças a eles e a todos que me contaram histórias com as quais pude ir evoluindo e me aprofundando a partir das minhas raízes”**.

A premissa de que somos produto da intertextualidade que marca nossas vidas, costurando-a a outros textos, transcorre a fala de Emanuel. De acordo com Larrosa (2004, p. 19), a “autointerpretação narrativa não é algo que produz um solilóquio, em um diálogo do eu consigo mesmo, senão um diálogo entre narrativas, entre textos; o

que encontra ressonância em outro texto de Ricoeur, *History as narrative as practice* (1985), quando propõe que não existe autoconhecimento sem algum tipo de relação com os signos, os símbolos e os produtos culturais.

A leitura que Emanuel faz de si, como leitor, traz à tona representações únicas moldadas pela sua história em contato com outras histórias, a exemplo das que seus pais lhes contam. Uma narrativa tecida com os fios de outras narrativas, como sugere Emanuel, serve ao fortalecimento de vínculos e à emergência de saberes ocultos nesses livros de voz, nos termos de Alana. Pela narrativa, se estabelecem vínculos entre ouvintes e narradores, mas também com a terra, a comunidade, o território habitável por sujeitos que significam suas vidas e dão sentido e inteligibilidade à realidade de várias formas, dentre as quais a transmissão oral e a partilha de experiências ressignificadas pela memória.

Ao marcar seus pais e suas histórias como um ponto de encontro com suas raízes, Emanuel oferece sentido às palavras de Maurice Halbwachs, quando este diz que “sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem” (2006, p. 30). Estudioso da memória coletiva, Halbwachs não deixou de mencionar o caráter singular do que cada sujeito lembra, o que chamou de “intuição sensível” – um “chamado a um estado de consciência puramente individual” que tem diferenças em relação às percepções onde entram elementos do pensamento coletivo” (HALBWACHS, 2003, p. 55). Então, é prudente dizer que a narrativa de Emanuel, ao invocar outros sujeitos e outras imagens, o faz sob um “teto todo seu”, lembrando Virgínia Woolf, que se constrói não apenas dos outros, mas das interações com estes.

“Às vezes, ouvindo as histórias dos mais velhos, é tudo tão real e tão fantástico ao mesmo tempo que não sei se tudo é realidade ou se algumas coisas são inventadas”, me disse Camilo, entre sorrisos discretos. Essa suspeita ainda é comum quando convocamos o recurso da memória para pensar os sujeitos e suas sociabilidades e singularidades. Pedro Nava, escritor mineiro, se pergunta: “para quem escreve memórias, onde acaba a lembrança, onde começa a ficção?”. Para ele, são inseparáveis e dependentes: “os fatos da realidade são como pedra, tijolo-argamassado, virados parede, casa, pelo saibro, pela cal, pelo reboco da verossimilhança, manipulados pela imaginação criadora”. Inspirado por Camilo, concordo que “só há dignidade na recriação. O resto é relatório” (NAVA, 1977, p. 288).

Lara, num dos momentos mais sensíveis da nossa conversa, disse: **“vi minha vida mudar graças à literatura, e essa questão é importante para que eu não esqueça de onde vim. Não sei se terei essas memórias pra sempre, mas sei que**

elas são quem eu sou e não poderia continuar sem elas". A mudança que a literatura operou nas vidas dos entrevistados é reconhecida, em maior ou menor grau, e de modos distintos, por eles. Notei que quando mencionam os velhos e velhas contadores de histórias, sobretudo relacionando-os à leitura e literatura, dizem valorizar seus saberes e a importância do conhecimento que carregam da sua existência. Vejo nas palavras de Lara, mas também nas de outros leitores, o sentimento de pertença ao lugar onde vivem e o compromisso que firmam, na tessitura narrativa, de cuidar das suas raízes e memórias, de maneira que o esquecimento absoluto não se abata sobre elas.

As vozes desses leitores e leitoras nos convidam a pensar a narrativa em nossos tempos como uma forma de liberação da carga culpável e do peso paralisador do passado pensado como unidade temporal imóvel e fechado em si mesmo. Somos incapazes de nos apropriar do passado, como objeto, e mais ainda de convertê-lo em matéria de nossa exclusiva posse. E a pretensão de construir um futuro linear que supera tudo que está atrás de si soa perigosa por nos desprender das raízes que nos dão sustentação para caminhar em direções possíveis e impossíveis, rizomaticamente, sem a pretensão de fixações herméticas.

Narrar hoje tem a ver cada vez mais com abrir o presente à imprevisibilidade e ao desconhecido, com a crítica a certo poder transcendental que inscreve nosso destino numa busca dúbia pela origem de tudo ou pelo final da caminhada. Como propõem Jorge Larrosa e Carlos Skliar (2011), em *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*: ficcionar o passado, em nossos tempos, é, de certa forma, nos dotarmos de uma "contramemória" que não deseja conformar o presente, estabilizar o passado e projetar uma ideia de futuro sem contradições. Pelo contrário, essa contramemória nutre a compreensão de memória que guia as reflexões nesse estudo porque ela nos permite questionar o presente, desfamiliarizando-o para, em seguida, nos refamiliarizarmos com ele e os novos símbolos, vozes, palavras, corpos, performances e leituras que ganharam outros sentidos em função do estranhamento.

Narrar, hoje, é beber nas fontes da nostalgia e da esperança, mas sobretudo nas da perplexidade diante da evocação de uma história que, na verdade, só existe na relação singular com outras histórias. O presente oferece chaves para pensar o que aconteceu em função das incompreensões e lacunas do hoje. O tom, às vezes, de elegia e lamento pelo afastamento das tradições, pela perda do que fomos ou pelo risco do que nos tornamos se mistura, nas narrativas de jovens leitores sertanejos, às notas de luta, entusiasmo, contradição, resistência e desconcerto frente à vida.

O caos do vivido se configura como lembrança que conduz o narrado, entre a

ficção e a memória, e favorece a nossa autorrepresentação. As imagens de nós mesmos, tramadas narrativamente, oscilam no meio de acontecimentos e experiências relativamente coerentes no curso de nossas vidas, mas sem deixar de se infectar pelo tom caótico próprio dos seres humanos e das incompreensibilidades que estão ao nosso redor e dentro da gente. Ao mesmo tempo que somos capazes de ordenar a realidade e atribuir-lhe sentidos por meio das histórias que contamos sobre nós também experienciamos, na ação narrativa, a dispersão, a confusão, a desordem, o desafinar, murmúrios desconcertados e desconcertantes, feitos de “dissonâncias, de fragmentos, de descontinuidades, de silêncios, de casualidades, de ruídos” (LARROSA & SKLIAR, 2011, p. 8).

Viver, ler e narrar: hermenêutica em três tempos

[...] a palavra verdadeira é práxis transformadora, porque ela diz da intenção de não dizer a palavra vazia ou perversa, oca ou inconsistente, astuta ou destruidora, mas a palavra certa, a palavra verdadeira. Dizer a palavra é [...], portanto, o resultado do diálogo mais profundo de respeito entre homens e mulheres, respeitando cada um a inteireza de dignidade do outro ou da outra. Dizer a palavra verdadeira [...] é biografarse.

Ana Maria Araújo Freire
em **A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire** (2015).

O termo “hermenêutica” nasce do verbo grego *hermēneuein*, que significa declarar, anunciar, interpretar, esclarecer e, por último, traduzir. É uma dimensão filosófica que se preocupa com a estreita relação entre interpretação e compreensão. A hermenêutica contemporânea já não se restringe a textos escritos ou a premissas essencialistas em relação aos sujeitos, mas a diversas grafias que atravessam os processos interpretativos e que incluem formas de comunicação verbais e não verbais dialogicamente orientadas. Pensar hermeneuticamente é ratificar que as coisas podem ser tornadas compreensíveis e levadas à compreensão. O propósito maior da hermenêutica é a busca por compreender a experiência humana no mundo.

Nessa seção, proponho olhar para a tríade viver, ler e narrar como elementos de uma hermenêutica interessada, especialmente, na interpretação das práticas de

leitura e experiências literárias dos jovens leitores da pesquisa de forma a compreender o valor atribuído a elas. Diante do campo de investigação (auto)biográfica e narrativa, minhas indagações e proposições sobre os sentidos do que me disseram os narradores são, antes de tudo, interpretativas, onde o que importa é a sutil relação, jamais equiparável, entre vida, experiência e palavra, e na qual os profundos significados da relação dialógica, nos termos bakhtinianos e freirianos, são determinantes.

Compreendo a interpretação como um gesto de dupla dimensão no que se refere à experiência. Quando os narradores evocam lembranças da sua história de leitores e amparam-nas em obras literárias podem aderir a duas lógicas interpretativas: a do texto e a de si. Nessa perspectiva, a experiência literária emergiria do contato e das implicações de ambos os gestos hermenêuticos, tanto aquele que se volta à leitura/escuta do texto literário e à produção de significados a partir dele como aquele que se volta para as possíveis relações entre aquilo que se lê e o que se vive. A experiência literária só é possível, então, quando o leitor se expõe, como ser humano finito e efêmero, aos perigos e incertezas da literatura, fazendo do ato de ler e do ato de viver um ofício único guiado por uma postura (auto)interpretativa frente à existência que se dá em palavras.

O que quero dizer é: o ato de interpretar enreda o próprio intérprete. Desse ponto de vista, ler/ouvir literatura é ler/ouvir a si mesmo e só quem se abre a esse ato incômodo e desconfortável é capaz de viver uma experiência literária. Esse apontamento leva a outro: quando alguém se propõe a interpretar algo já possui compreensões prévias dos sentidos que pretende depreender e entender do objeto a ser interpretado. Isso só é possível porque somos seres esculpidos pelas relações que construímos em nossas vidas e, numa aproximação com os hipertextos ou a multimodalidade, porque somos uma “combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações [...], uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis” (CALVINO, 1990, p. 138).

A hermenêutica, então, é acolhida nesse texto como uma arte de exegese, fundada no “princípio da contextualidade”, ou seja, “a correlação no texto entre o sentido das partes e o sentido do todo, pois que o entendimento deste precede o das partes, que por sua vez compreendidas interferem na compreensão do todo”. Consideremos a vida também como texto e sua interpretação como a contínua oscilação entre o “todo” e as “partes”, de modo que possamos compreendê-la, simultaneamente, em sua totalidade e particularidades, tendo em vista que essas dimensões precedem-se

ou sucedem-se dependendo das perguntas que fazemos, do que buscamos, daquilo que nos faz movimentar ou parar em algum momento (NUNES, 1999, p. 57).

Por isso, é de suma importância, de acordo com Benedito Nunes (op. cit.), que se compreenda a circularidade da interpretação e do movimento de vaivém das partes ao todo, especialmente porque “não há compreensão de si, sem compreensão dos outros e do mundo”. Portanto, “compreender-se, compreendendo o mundo, dessa ou daquela forma, assim podendo responder a diferentes situações interpretativas seja como interlocutor, seja como exegeta, ou crítico” pressupõe que “o intérprete já compreenda o ser de maneira vaga e indeterminada, porque senão ele não poderia dizer: isso significa aquilo, ou isso é aquilo” (NUNES, 1999, p. 58).

Esses pressupostos serão observados no decorrer dessa seção do trabalho, na qual os jovens leitores, em suas narrativas, assumem o lugar de intérpretes não só dos textos que leram/ouviram, senão dos sentidos que ofereceram a eles e das relações deles com suas vidas em diferentes níveis, quais sejam o social, o histórico, o cultural, entre outros. O agir hermenêutico também recai sobre mim, na condição de intérprete das interpretações dos leitores, confirmando um dos postulados fundamentais da hermenêutica, que é a impossibilidade de interpretar sem interpretar-se, de ler sem ler-se.

Os primeiros contatos de Camilo com a leitura e a literatura foram em sua casa, uma residência humilde na comunidade de Pataxó onde vive com sua mãe, avó e dois irmãos pequenos. As limitações financeiras não permitiam que sua mãe lhe comprasse livros, mas ela nunca deixou de presenteá-lo com esses objetos que, desde cedo, compunham o cotidiano dele: **“muitas pessoas reboavam livros no lixo e eu e minha mãe pedíamos esses materiais porque eram muito bons [...] eu via nos livros uma maneira de me ocupar. Isso foi um divisor de águas pra mim”**. Os livros aos quais Camilo se refere eram doados por pessoas da comunidade, mas também encontrados no lixo por ele e sua mãe. Segundo ele, encontravam **“mais livros didáticos, isso porque eles têm uma certa validade, aí as pessoas pensam que por não estarem mais válidos, não servem. Aí, como eu gostava muito de estudar, minha mãe passava, via um livro e dizia ‘vou levar pra ele’. Com isso, fui me identificando”**.

O jovem leitor admite que o gosto por ler foi sendo construído, pois **“mesmo não gostando muito dos livros, no começo, eu gostava de receber eles porque pensava que isso me dava mais conhecimentos”**. Sobre o fato das pessoas jogarem livros didáticos e obras literárias fora, ele mostrou reprovação: **“parece que as pessoas não valorizam muito [...] a leitura em si. Os livros deveriam ser mais valorizados**

e não jogados fora, é como se estivessem jogando um filho no lixo [...] pra mim, é vergonhoso, porque, como eu tinha falado anteriormente, o livro foi um divisor de águas na minha vida em várias situações. Se você lê um livro e se identifica, vai atrás de outros e através deles você vai querer buscar mais, tipo construir seu futuro. O livro pode ser o futuro de alguém, nos dá argumentos”.

Um lugar de aparente improdutividade e insignificância, como um lixão, entrou na narrativa de Camilo como um espaço de esperança e encontro com a leitura e a literatura. A presença da sua mãe, como a primeira mediadora na sua história de leitor, ao lado de outras pessoas que ele não especifica, é um suporte fundamental dentro de uma realidade macroinstitucional excludente que contribui diariamente para que jovens como Camilo, no sertão, no campo, na cidade, nas periferias, tenham direitos – o direito à leitura e à literatura, por exemplo – ceifados.

Mesmo diante das duras condições impostas pelos modelos sociais vigentes, ele não perde o humor e a resiliência e comenta, rindo, que **“às vezes minha mãe pensava que eu era maluco. Ela gostava que eu lesse, porque não estava fazendo nada errado, estava me dedicando aos livros. E ela enxergava aquilo como um futuro meu, eu também enxergava. Pra ela, me ver lendo era normal. Mas às vezes eu lia além da conta, lia muito, e ela dizia ‘esse menino tá louco’”**.

As práticas de letramento, dentro do modelo ideológico proposto por Brian Street (2014), resultam das condições sociais em que lemos e produzimos textos, assim como os valores, sentidos e representações atribuídos a eles também são elaborações influenciadas pelas tramas sociais. Essa leitura acerca do letramento sinaliza a importância dos aspectos socioculturais e históricos na produção e nos modos de participação nas culturas do escrito, além de chamar a atenção para a necessidade de estudar os sujeitos e suas formas de se apropriar e usar a escrita a partir da reconstrução da cultura e da história locais. Por isso, o conhecimento das histórias de leitura e experiências literárias de jovens sertanejos – que Barton (1993) chama de “mundos de letramento” – nos ajuda a pensar as relações que eles estabelecem não só com a escrita, mas com diferentes sistemas semióticos.

O ano de 2013 foi, para Suyane, o ano em que, de fato, se viu leitora:

“Comecei lendo mangás, aqueles japoneses, aí mamãe chegou com o livro ‘A culpa é das estrelas’. Comecei. Achava chato, entediante, muitas palavras, muita coisa pra ler, até que quando percebi não conseguia mais parar. Era ótimo! Eu me sentia em outro lugar e era como se eu conhecesse Hazel e Augustus, era como se eles realmente participassem da minha vida e eu soubesse da vida deles, como amigos

que contam coisas um pro outro. Depois disso, comecei a comprar mais, a ler mais, comecei a pesquisar e dei de cara com as fanfics e comecei a ler elas junto com os livros. Aí, fui procurar por títulos brasileiros, porque tem que ter os brasileiros, né? Achei, então, meu primeiro livro de literatura nacional, que foi ‘Ela disse, ele disse’, da Thalita Rebouças. Gostei bastante porque falava da adolescência e das coisas que passamos nessa fase”.

Em outro momento de sua entrevista, Suyane menciona que:

“Desde quando eu era pequena, minha mãe comprava aqueles livros infantis, bíblia infantil, com figuras e imagens. Ela sempre me mostrava meios de eu desenvolver um amor pela leitura. Ela vivia comprando livros, mostrando coisas, filmes, essas coisas”.

As práticas de leitura, em sua vida, não datam de alguns anos atrás, mas desde sua infância. O marco de 2013, como me explicou a leitora, foi o ponto da sua história em que ela viu se intensificar sua relação com textos escritos, sobretudo os literários.

“Ah, meu Deus! É mágico! Tipo, eu começo a olhar um livro, leio a sinopse e ‘ai, meu Deus, eu tenho que ler, eu tenho que saber o que vai acontecer!’. Eu gosto de ficções porque elas deixam você curiosa, mistérios também. [...] por exemplo, ‘O morro dos ventos uivantes’, de Emily Brontë, é muito bom, adorei ele e comecei a ler uma fanfic baseada nele. Tem aquela frase: ‘beije-me uma vez mais, e não me deixe ver os seus olhos! Perdoo-lhe o que você me fez. Amo a minha assassina... mas não a sua. Como poderia?’. Eu tenho ela no meu celular salva!”

Os fragmentos da história de Suyane reforçam que a importância da leitura, sobretudo literária, na vida de alguém não pode ser avaliada exclusivamente pelo número de obras lidas ou emprestadas. O que me contou sobre a leitura de *O morro dos ventos uivantes* significa que “às vezes, uma única frase, transportada para um caderno ou para a memória, ou mesmo esquecida, faz com que o mundo fique mais inteligível” (PETIT, 2009, p. 77). Suyane nos ensina que uma única frase pode mexer com áreas ocultas dentro de nós e projetar imagens que nos dão vida porque podem quebrar estereótipos e clichês sobre o que vivemos na adolescência e na juventude.

Na narrativa de Érica, suas primeiras lembranças com a leitura são da infância **“porque os professores pediam que a gente lesse bastante”**, especialmente **“livros**

infantis”. Ela gosta “principalmente daquilo que nos traz à realidade, livros que são baseados em histórias reais, gosto desses. E também de artigos que as pessoas escrevem sobre a vida delas”. Em casa, ela não tem muitos livros porque sua mãe costuma dar às outras pessoas e, por isso, ela gosta de pegá-los emprestado ou conta com o auxílio da internet: “vou na internet, vejo aquele livro, tenho os aplicativos e baixo”. Quando criança, sua mãe e as professoras da escola contavam histórias que ela ainda hoje recorda, como Chapeuzinho Vermelho e A Branca de Neve e, hoje, “até conto para outras crianças!”.

João Neto acredita que:

“Desde criança tinha esse hábito, esse desejo de buscar a leitura”. Nas palavras dele: “ela me influenciou de forma extremamente positiva porque me senti crescendo através da leitura, tanto como estudante quanto como pessoa, pois tem leituras que nos enriquecem de forma grandiosa. Inclusive, o primeiro livro que li esse ano, bastante bonito, tinha uma frase que me marcou muito: ‘eu acredito que todos nós deveríamos ser aplaudidos de pé pelo menos uma vez na vida, afinal, todos nós vencemos o mundo’. É um trecho de ‘Extraordinário’, de R.J. Palácio, um livro que me tocou muito e que me mostrou, mais uma vez, o papel indispensável que a leitura tem em minha vida”.

Ele atribui o fortalecimento da sua relação com a leitura literária ao livro *Percy Jackson e o ladrão de raios*, de Ricky Riordan: “acho que o momento mais importante da minha história com a literatura foi quando eu li esse livro por completo, é uma história de literatura nórdica e foi um livro que me abriu os olhos para os mundos literários”.

Os primeiros contatos de Lucas com a leitura “vêm desde cedo porque minha mãe era professora da alfabetização de jovens e adultos. Passei um ano sem ir à escola, mas durante esse tempo ela me ensinou, me introduziu na leitura, então desde os cinco anos eu venho aprendendo a gostar de ler. Começou naqueles livrinhos mais simples até leituras mais arrojadas e até hoje eu continuo, eu amo ler, especialmente antes de dormir”. O jovem tem sua própria biblioteca e faz questão de contar sobre seus livros particulares: “os mais importantes ficam numa banca no meu quarto [...], lá estão os de Direito, os didáticos e os de Literatura Brasileira. Na casa da minha avó tem os que não têm tanta importância no momento, mas que sempre estão à disposição para quando eu precisar pesquisar neles”.

A fala de Lucas sugere o valor que ele atribui a determinados livros em detrimento de outros. Na sua casa e no seu quarto, estão os livros que ele julga mais importantes para o momento que está vivendo. Estudante do ensino médio, ele sonha com a carreira de advogado. Eleger os livros da área que pretende seguir profissionalmente como relevantes nesse ponto da vida pode significar a feitura cotidiana do que Bakhtin (1997) chamou de memória de futuro, uma analogia à figura do herói, sempre inacabado, sempre por vir. Os livros de Direito guardam, para Lucas, projeções do que ele pode vir a ser e, por isso, estão ao seu lado, como seus sonhos. Os livros didáticos são necessários ao dia a dia, parte do presente que acontece no agora, e que dialoga com o que ele espera do amanhã. Na literatura, manifesta-se uma preferência evidente em sua entrevista: a proximidade das obras e histórias nacionais e regionais, cuja leitura ele considera mais importante antes de nos dedicarmos a outras.

As situações narradas pelos jovens leitores tratam das formas particulares como cada um deles iniciou sua relação com a leitura de textos predominantemente escritos e literários. O conceito de letramento, ancorado numa percepção histórico-cultural da realidade letrada, compreende o que eles dizem como uma decorrência de regras sociais mais amplas que funcionam dentro de modelos históricos e culturais de ação no mundo com o objetivo de cumprir propósitos e demandas vigentes nas sociabilidades estabelecidas. Assim, os jovens informam diferentes modos de relação com a leitura porque cumprem diferentes papéis sociais como sujeitos em seus cotidianos partilhados com outros leitores e não leitores.

A distinção que Street (2014) faz entre práticas e eventos de letramento (sendo que as práticas referem-se aos valores atribuídos à escrita em diferentes vivências e os eventos respondem apenas pelas situações em que a escrita medeia a interação) é importante. Ainda que o autor não se reporte à experiência (e sua singularidade) como categoria conceitual nos termos em que a adoto, sua referência às “diferentes vivências” no âmbito do letramento me ajuda a compreender que as falas dos jovens leitores colocam eles num território relacional com a leitura. Além disso, também me dá pistas de como eles podem vivenciar textualidades escritas (mas não só) e literárias a partir de um lugar social, histórico e cultural específico.

Rafaela também iniciou sua história com os livros e a literatura quando criança, mas foi na escola de ensino fundamental, nos anos finais, que ressignificou sua experiência com os textos. Comentando esse percurso, ela conta:

“Eu acho que peguei um pouquinho de cada pessoa, de cada livro, de cada discurso [...]. Os poemas de Gregório de Matos são excelentes. Num tempo romântico da minha vida, eu lia muito ele. Amei a história do Flautista de Hamelin, que minha mãe obrigava minha irmã mais velha a contar pra mim porque eu adorava! Adorava os ratos de Hamelin! Passei a ler contos japoneses, conheci os gibis da Turma da Mônica e um autor chamado Rubem Alves, por quem me apaixonei. Minha irmã ganhou o livro ‘Se eu quisesse viver minha vida novamente’, dele, e fiquei refletindo desde o título [...]. As palavras dele são alcançáveis, não é uma língua complicada como a de muitos escritores clássicos que a gente precisa ler com um dicionário do lado”.

Ao relembrar seus primeiros passos como leitora de Rubem Alves, ela revela que, com a leitura, sentiu como **“se a alma do escritor se conectasse à sua, porque você entende o que ele queria dizer e você vive sentimentos que talvez ele também tenha vivido”**. Também compartilhou uma lembrança da escola, quando leu *Três noites de terror*, de Luiz Roberto Guedes: **“esse livro carrega muita história, não só minha, mas coletiva, de muita gente. Ele foi trabalhado num projeto da minha escola, a Semana de Línguas [...]”. Leitura simples, era absolutamente construtivo, com ótimas ilustrações e medos bem escritos”**.

Ela prossegue desenhando os avanços como leitora, realçando a progressão temporal dessa condição:

“[...] eu comecei a ler contos com doze pra treze anos; literatura de terror, eu tinha uns quatorze. Daí pra frente, comecei a ler também romances policias, tipo novelas de suspense. Com o tempo, fui encontrando livros conhecidos como representativos e de militância, especialmente sobre lideranças feministas. Amei livros como ‘Flores raras e banalíssimas’, de Carmen L. Oliveira, e ‘Armário sem portas’, de Karla Lima e Pya Pera. Acho que esse tipo de livro traz sentimentos verdadeiros à tona, não são feitos apenas para vender, mas estão interessados em compartilhar opressões”.

Na fala de Rafaela, a escola surge como um espaço que lhe proporcionou a reorientação da sua relação com a literatura. Seja o livro lido no projeto escolar, ou os que colegas lhe apresentavam, ou mesmo aqueles que as discussões de foro identitário levaram-na a ler, são lembrados em sua história como leitora pelas contribuições que trouxeram à sua vida no enfrentamento de medos, dificuldades, preconceitos, ações discriminatórias, entre outras lutas por ela mencionadas em nossas conversas pós-

entrevista. O enfoque hermenêutico no que diz Rafaela em sua narrativa prioriza sua autocompreensão como um eu dialógico que é forjada na lida relacional e comunitária da pessoa com os outros. A subjetividade, assim, é construída social e interativamente em conformidade com o discurso sobre as leituras, os livros, a literatura e as especificidades que cada um desses horizontes ocupa no caminho do narrador.

Alana, que também encontrou na escola o espaço para uma nova relação com a leitura literária, disse que estava feliz por compartilhar suas memórias de leitura e, nesse momento, falou sobre a experiência de ler *As crônicas de Nárnia*, de C.S Lewis como atividade escolar:

“O período em que lemos Nárnia e vivemos esse mundo de fantasia foi muito maravilhoso, porque nos deu a oportunidade de fantasiar. Nas crônicas, você vive um mundo que começa com as crianças entrando num guarda-roupa e descobrindo o mundo onde eles se tornam príncipes e princesas e tínhamos que refletir isso na exposição sobre o livro. [...] pra mim, o livro queria que entendêssemos que temos o nosso mundo, mas que quando entramos num livro mergulhamos nele, lemos cinquenta, cem páginas em horas e não percebemos o tempo passar, vivemos um mundo diferente do nosso e, momentaneamente, é como se a gente fosse parte dele, sem o que nosso deixasse de existir. [...] o real depende do que cada um pensa, talvez o que é real pra mim não seja pros outros”.

A escola aparece nas memórias das irmãs Rafaela e Alana como território fértil para que se encontrem com a literatura em suas vidas. A ideia de acolhida e hospitalidade na leitura, defendida por Daniel Goldin (2012) e Michèle Petit (2009), se corporifica nas falas das jovens leitoras, que encontraram em histórias como *Treze noites de terror* e *As crônicas de Nárnia*, livros indicados nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental, um lugar seu.

Espaço para confrontar nossos cotidianos com elementos imaginativos, o texto literário dá sentido a problemas e dilemas que atravessam a adolescência e a juventude. Na voz de Alana, a fantasia do mundo de Nárnia que nos confronta sobre a realidade que vivemos e nos dá forças pra resistir; na voz de Rafaela, obras que abordam tanto o medo e o suspense como a sua relação com lutas sociais pela dignidade de mulheres e pessoas homossexuais.

Como lembra Michèle Petit (2009, p. 78), “não é um luxo poder pensar a própria vida com a ajuda de obras de ficção ou de testemunhos que tocam o mais profundo da experiência humana”. Nas narrativas de Alana e Rafaela somos confrontados com a

importância de “obras que nos ensinam muito sobre nós mesmos, e sobre outras vidas, outros países e outras épocas” na vida delas, agindo como “direito elementar”, uma verdadeira questão de dignidade.

Lariza é categórica ao contar:

“Não existe Lariza sem livros de literatura. Eu sou uma pessoa completamente obcecada por livros, não consigo ficar nem mesmo um dia sem ler ou mexer neles, me sinto triste, pra baixo. Até estou sendo refém dos pdf’s, mas é o jeito. Os livros me ajudam a fugir um pouco do que eu conheço e me encontrar em realidades paralelas a minha, com outras pessoas, outros problemas, outras alegrias”. Essa relação, segundo ela, não é recente: **“faz muito tempo, acho que desde sempre, desde casa e com mais força na escola. Teve um tempo que parei um pouco, mas hoje em dia leio diariamente”.**

Sobre esse tempo de distanciamento da leitura e dos livros, ela atribui à mudança da turma e dos professores que atuavam na escola com a promoção das questões ligadas à literatura:

“Eu vinha no ônibus pensando, ouvindo músicas tristes, dava até vontade de chorar, aquela saudade do projeto e de tudo aquilo que ele representava, daquela agitação, daquela emoção. Eu sei que ler o livro é maravilhoso, mas depois de um tempo não tínhamos mais com quem debater, nem com quem trabalhar sobre o livro como antes, investigar mais a história”.

Lariza se refere ao projeto Semana de Línguas, que foi desenvolvido de 2009 a 2013 na escola da sua comunidade e coordenado por um grupo de professores do qual eu fazia parte.

Os livros de literatura, na história de Lariza, abriram-lhe portas para outros tempos, nos quais a capacidade de sonhar corre livremente e é íntima da imaginação e da abertura a outras possibilidades de pensamento. A leitura tem um tempo seu e oferece diversas temporalidades ao leitor, pois “quando lemos, podemos dispor de nosso tempo, em vez de estarmos sempre forçados a nos adaptarmos ao tempo dos outros, ao tempo da publicidade, do *clip*, dos *talk-shows* da televisão, ao ritmo das obrigações escolares, à agitação do recreio [...]” (PETIT, 2009, p. 79).

O apoio para que se tornasse leitor veio para Emanuel desde a sua casa, onde conta com o incentivo dos seus pais.

“Leio em casa, leio em qualquer lugar, porque podemos e devemos ler em qualquer espaço, não só na escola. A gente pode ler na praça, na lanchonete [...], tem aquelas pessoas que acham que só podemos ler na escola e isso não faz ninguém leitor”.

Mesmo reconhecendo que lugar de leitura é em qualquer lugar, assume seu afeto pela biblioteca da escola:

“[...] praticamente moro lá, quase todos os dias saio com um livro na mão e no outro dia já entrego. Não aguento estar dentro daquela biblioteca e sair com as mãos abanando”.

Além dos seus familiares, os professores da escola onde estuda fazem questão de incentivar seu gosto pelos livros:

“Eles me incentivam, me indicam livros, o diretor também me parabeniza pela pessoa que sou. E eu gosto de tudo isso porque me ajuda a entender melhor quem eu sou e me dá vontade de ler mais e crescer como pessoa, entendeu?”.

Por sua vez, Lara me falou com carinho de sua experiência lendo *Histórias Extraordinárias*, seleção de contos de terror e suspense de Edgar Allan Poe:

“Nunca tinha lido um livro de terror e era tão bom estar ali no conforto do meu quarto, à noite, sentada na cama ou no chão, lendo e viajando. Porque eu sentia medo junto com o personagem, eu sentia dor, ficava imaginando o desfecho daqueles crimes. E apesar de algumas dificuldades com a linguagem do autor na época, por ser um pouco culta demais pra mim, eu fui tentando entender pelo contexto, pelas referências, pelo que significava cada palavra mais complicada e depois fui me acostumando, como se fosse uma caminhada: a gente começa a correr ou a andar na infância, andamos, caímos e levantamos de novo até que a gente aprende a andar direitinho e pronto”.

A metáfora da viagem no ato de ler não está só no discurso de Lara, mas no de todos os jovens que ouvi. A leitura literária, pelo que vi, é uma via de dissidência, fuga e busca por algo que o real não tem condições de oferecer. As considerações de Michèle Petit (2013, p. 104) em relação aos jovens leitores dos campos franceses que ela entrevistou também dizem muito sobre a evocação contínua do duplo viajar/ler, pois

para as meninas e meninos das comunidades rurais de Ipanguaçu ler lhes permite “escapar, viajar por procuração, abrir-se a novos horizontes” em meio às limitações do dia a dia.

A partir desse território de intimidade, “discretamente conquistado”, eles enxergam as coisas de outras maneiras. Adquiriam “um maior conhecimento do mundo que os rodeava e se livravam do jugo dos que detinham até então o monopólio do saber”. Essas outras maneiras de olhar e pensar suas vidas e o mundo são gestos interpretativos ligados às novas lentes pelas quais se poderá enxergar a realidade; um real elaborado num campo hermenêutico-dialógico. Mas isso não é tudo: também descobriam dentro de si desejos inauscútáveis porque “a leitura era a oportunidade para se distanciar um pouco. Para escapar de um tipo de vínculo social onde o grupo tinha poder sobre cada um. E para pensar que é possível inventar uma maneira própria de dizer, em vez de ter sempre que se remeter aos outros” (PETIT, 2013, p. 104).

Buscar nas narrativas de si dos jovens leitores que entrevistei o rastro singular de suas caminhadas e as ligações entre esses passos e a história, a sociedade e a cultura é um desafio à pesquisa (auto)biográfica que toma a interpretação e a compreensão intersubjetiva das palavras dos atores sociais como elementares no processo de leitura dos sentidos que elas evocam. Reitero: olhar hermeneuticamente para as memórias de nossos leitores é considerar que elas resultam dos modos como eles compreendem e interpretam o mundo e, especialmente, de como enunciam esses significados nas histórias que contam sobre si mesmos.

A superação da razão monológica e da racionalidade instrumental vai se instaurando à medida que, no texto, se cruzam histórias, experiências e práticas que dialogam entre si sem necessariamente convergirem para os mesmos lugares de entendimento. A profundidade histórica e filosófica de uma interpretação pode nos levar a espaços, dentro das narrativas de jovens leitores, que guardam mais que descrições de práticas culturais comuns a uma comunidade, mas revelam meandros singulares dos processos de individualização dos leitores no seio das suas experiências com a leitura literária.

Como Michèle Petit (2013, p. 111), acredito que não se pode confundir individualização com individualismo, nem compromisso coletivo com nostalgias comunitárias, pois “o fato de uma pessoa não querer se manter ligada a um chefe ou uma bandeira não significa que esteja preocupada apenas com sua parte no bolo”. Pelo contrário, a leitura “pode conduzir a círculos mais amplos de relação, a novas sociabilidades, a outras maneiras de convívio. E desempenhar um papel importante na

democratização profunda de uma sociedade”. Essa premissa surge, por exemplo, na narrativa de Alana, quando ela comenta a leitura do livro *A batalha do apocalipse*, de Eduardo Sphor:

“Quando li ‘A batalha do apocalipse’ comecei a ler a bíblia e aquilo foi criando a minha base de crenças como pessoa que sou hoje, evangélica protestante que ama o que vive e crê. [...] o livro reflete coisas que estão na bíblia e tinha curiosidade de querer saber mais sobre aquilo que Ablon, um dos personagens, tanto falava. Pra entender melhor os paradoxos entre o livro de literatura e a bíblia, mergulhei nas duas histórias e busquei entender o que eram o fim dos tempos, as batalhas espirituais, os seres angelicais, a queda dos anjos [...] foi graças à batalha de Ablon no livro que eu vi uma parte de mim que eu não conhecia [...] aprendi, com a literatura, que a gente precisa defender aquilo que acreditamos, sem deixar que tirem de você sua essência [...] respeito todas as pessoas que não creem naquilo que eu creio porque foi isso que a leitura me ensinou, especialmente da bíblia, que tem uma das frases mais belas: amar o próximo como a si mesmo [...] pensar n’A batalha do apocalipse é relembrar como essa construção começou e como a leitura me levou a ser, a defender aquilo que sou e acredito hoje e também a seguir aprendendo o respeito pela opinião de outra pessoa”.

Nesse depoimento, a dimensão prática do letramento religioso, com a leitura das escrituras sagradas do cristianismo, se confunde com a experiência literária de Alana. A leitura da ficção de Eduardo Sphor ultrapassou a dimensão objetiva do texto e tocou em áreas da sensibilidade de Alana que a moveram, a convocaram pra pensar questões até então resolvidas ou irrelevantes pra ela, como a religião. A jovem leitora me contou que antes de conhecer essa obra, não tinha vínculo com nenhuma religião.

Assim, suas páginas lhe deram mais que uma história para imaginar, mas uma história para viver. A abertura a novas sociabilidades, da qual Michèle Petit fala, transcende os limites de atuação histórico-cultural do letramento porque alcançam dimensões muitíssimo particulares, íntimas e únicas do sujeito, que mesmo agindo sobre e a partir da coletividade pertencem àquele conjunto inconfundível e irreprodutível de vivências que são apenas nossas e de mais ninguém.

Por que viver, ler e narrar? Por que pensar o tempo da narrativa hermeneuticamente e realçando a interpretação e a compreensão sensível do que disseram jovens leitores sobre suas vidas? A narrativa é um dilema ontológico, como diz Jerome Bruner. Um dilema que vive entre a realidade e a imaginação, mais ou menos próximas da percepção e da memória. Porque há vida. E se há vida, há alguém que a

significa. Há sentido na narrativa porque acordamos e vivemos. Escutemos Drummond no poema *Acordar, viver*:

*Como acordar sem sofrimento?
 Recomeçar sem horror?
 O sono transportou-me
 àquele reino onde não existe vida
 e eu quedo inerte sem paixão.*

*Como repetir, dia seguinte após dia seguinte,
 a fábula inconclusa,
 suportar a semelhança das coisas ásperas
 de amanhã com as coisas ásperas de hoje?*

*Como proteger-me das feridas
 que rasga em mim o acontecimento,
 qualquer acontecimento
 que lembra a Terra e sua púrpura
 demente?
 E mais aquela ferida que me inflijo
 a cada hora, algoz
 do inocente que não sou?*

Ninguém responde, a vida é pétrea.

Ninguém responde, mas a narrativa sugere. A vida coletiva seria impossível se não cultivássemos a capacidade, humanamente nossa, de configurar e enunciar a experiência em uma forma narrativa, pois “é a convencionalização da narrativa que converte a experiência individual em uma moeda de troca coletiva que pode circular [...] em uma base mais ampla do que meramente interpessoal”, nos termos de Jerome Bruner (2014, p. 26). Antes de adentrarmos a próxima parada, deixo as palavras do psicólogo cultural, de quem o argumento geral desse trabalho é extremamente devedor:

Ser capaz de ler a mente de outra pessoa depende não mais de compartilhar um nicho ecológico ou interpessoal restrito, mas, em vez disso, uma fonte comum de mitos, de contos, de “senso comum”. E dado que a narrativa do povo, tal qual a narrativa de maneira geral, bem como a própria cultura, é organizada sobre a dialética entre as normas que sustentam as expectativas e as transgressões de tais normas que evocam outras possibilidades, não é surpresa alguma que os relatos sejam moeda de troca corrente da cultura. [...] no fundo sabemos que as histórias são *fabricadas*, e não *descobertas* no mundo (BRUNER, 2014, p. 26-32, grifos do autor).

**PARADA III:
CALEIDOSCÓPIOS DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA**



LER – Lúcia de Lima, Brasil, *Menina lendo.*

*Pela fresta observo a dança das cores
nos vidros recortados.
Separam-se, aglutinam-se,
desenham maravilhas
Como se bailassem calçando sapatilhas.
A cada movimento, uma surpresa,
a mesma flor concebida com destreza,
em seguida se espalha e se desfaz.
Por trás de seu processo giratório,
o caleidoscópio avisa:
a forma é fugaz e imprecisa
e o colorido de hoje é provisório.*

Flora Figueiredo, em
O trem que traz a noite (2000).

Chegamos à terceira parada. Aqui, a prosa feita ao pé do ouvido fica por conta das relações entre experiência e literatura. As narrativas de meninos e meninas do sertão potiguar continuam orientando cada passo na empreitada de conhecer e interpretar os sentidos que eles atribuem ao que viveram e vivem como jovens leitores nos campos de Ipanguaçu. Realçarei suas vivências com a leitura literária a partir da noção de “experiência literária” enquanto chave de compreensão para pensar os contextos, práticas, eventos, interlocuções que marcaram o contato dos nossos sujeitos com o mundo da escrita e como se apropriam e vivem a literatura dentro e fora das comunidades rurais onde vivem.

Para tanto, argumentarei em defesa do leitor literário enquanto sujeito da (sua) experiência, que movimenta saberes literários oriundos das práticas de leitura que, convertidas em acontecimento singular, ocupam lugar privilegiado em sua história de leitor. Destacarei cenas narradas pelos jovens leitores para mostrar e discutir as potencialidades da literatura em suas vidas, sem reduzi-las a listas de obras lidas, mas enfatizando as significações construídas nas relações com elas, os tempos, espaços e mediadores dessas experiências.

Nessa seção do trabalho, também busco repensar a experiência literária como categoria diferente da prática de letramento literário, ressaltando seu valor epistêmico e psicossocial para os processos de formação de leitores de literatura. Além disso, no girar dos caleidoscópios da memória, situações de revés, resistência e superação que os narradores partilharam quando falavam, especificamente, da leitura e da literatura do/no campo e de como elas se tornaram parte de seus cotidianos virão à tona.

3.1 *Virada caleidoscópica: experiências literárias no sertão*

“Tudo que nos acontece”: sujeitos e saberes da experiência

Si el libro que leemos no nos despierta como un puño que nos golpeará en el cráneo, ¿para qué lo leemos? ¿para que nos haga felices? Dios mío, también seríamos felices si no tuviéramos libros, y podríamos, si fílera necesario, escribir nosotros mismos los libros que nos hagan felices. Pero lo que debemos tener son esos libros que se precipitan sobre nosotros como la mala suerte y que nos perturban profundamente, como la muerte de alguien a quien amamos mas que a nosotros mismos, como el suicidio. Un libro debe ser como un pico de hielo que rompa el mar congelado que tenemos dentro.

Franz Kafka, citado por George Steiner, em **Lenguaje y silencio** (1994).

Etimologicamente, “experiência” traz a partícula *ex*, que carrega o princípio da exterioridade (do que está fora de) e o radical indo-europeu *per*, que costuma acompanhar palavras com o sentido de travessia, passagem, caminho, viagem – metáforas que balizam esse trabalho. A experiência, então, assume duas dimensões, criando tanto um movimento exterior – algo que não está em mim, que é realizável fora do que sou – quanto um movimento interior – pois é um acontecimento que me atravessa, me atinge de alguma forma e produz tremores nas terras de mim mesmo.

Jorge Larrosa (2006) tem se dedicado a pensar a experiência na educação em seus potentes diálogos com a leitura e a literatura. É a partir das suas reflexões sobre a experiência que converso com as interpretações de si que jovens leitores potiguaros narraram em suas entrevistas. Para o autor, a experiência é tudo isto que nos acontece. Não o que acontece, apenas; mas *isto* que *me* acontece. A noção de experiência, portanto, sugere um acontecimento, algo que está fora de nós, o acontecer de algo que não sou eu e, por isso, não depende de mim:

A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outra maneira, o suceder de algo que não sou. E “algo que não sou” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é o resultado de minhas palavras, nem das minhas ideias, nem das minhas representações, nem dos meus sentimentos, nem dos meus projetos, nem das minhas

intenções; é algo que não depende do meu saber, nem do meu poder, nem da minha vontade. “Que não sou eu” significa que é ‘outra coisa além de mim’, outra coisa que não é o que digo, o que sei, o que sinto, o que penso, o que antecipo, o que posso, o que quero (LARROSA, 2006, p. 88, tradução minha).

A experiência sugere um encontro com a alteridade, pois é um acontecimento que se dá sempre na relação com o outro. Não há experiência sem a aparição de alguém ou algo exterior a mim, estrangeiro do que sou. A experiência, assim, não pode ser percebida fora dos elos que mantemos com as outras pessoas e, sobretudo, com as memórias que guardamos e inventamos dessas relações. A experiência nasce, em grande medida, de momentos únicos das nossas histórias onde nossa singularidade tocou os pactos coletivos dos quais participamos e fez nascer um canto ímpar. Por essa razão, é importante retomar o que diz Maurice Halbwachs sobre a dimensão partilhada da memória e que ecoa na experiência:

Em todos esses momentos, em todas essas circunstâncias, não posso dizer que estive sozinho, pois em pensamento eu me situava neste ou naquele grupo [...] Outras pessoas tiveram essas lembranças em comum comigo. Mais do que isso, elas me ajudam a recordá-las e, para melhor me recordar, eu me volto para elas, por um instante adoto seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois experimento ainda sua influência e encontro em mim muitas das ideias e maneiras de pensar a que não me teria elevado sozinho, pelas quais permaneço em contato com elas (HALBWACHS, 2003, p. 31).

A experiência não é generalizável. Ela não é uma prática ou uma técnica. Não é uma ideologia compartilhada numa comunidade. Ela também não é um fato individualista que menospreza o que não é espelho, como Narciso. Também não é uma realidade ou uma coisa. Não é simples defini-la ou identificá-la porque não é possível objetivá-la ou produzi-la. Não é uma ideia clara e muito menos um conceito, pois “é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto” (LARROSA, 2015, p. 10).

O desafio de pensar a formação de leitores e a leitura literária a partir da experiência de alguns jovens ipanguaçuenses distancia-as de uma leitura prática ou técnica e as aproxima mais de uma arte. A experiência é um canto artístico. Ela é, nos termos de Larrosa (op. cit., p. 12), “como uma espécie de oco ou de intervalo, como uma espécie de interrupção, ou de quebra, ou de surpresa, como uma espécie de ponto cego”.

Ela é aquilo que nos acontece quando não sabemos o que nos acontece e “sobretudo como isso que, embora nos empenhemos, não podemos fazer com que nos aconteça” porque não está a serviço das nossas vontades ou das de outros. Assim, parto da compreensão de que a educação e a linguagem – pensadas desde o lugar da leitura e da literatura – não devem estar a serviço da reprodução do que existe, mas da organização e seleção em torno da experiência: uma categoria que busca a liberdade, a não sistematicidade e a não intencionalidade.

Falo, portanto, de uma categoria que luta contra apropriações operacionais e funcionais. Uma categoria que se veste com muitas simbologias e sentidos: a experiência como começo e natalidade, como liberdade ou emancipação, como diferença, alteridade e acontecimento, como abertura ou catástrofe. E em todos esses casos, “uma categoria que tem a ver com o não-saber, com o não-poder, com o não-querer” (op. cit., p. 13), o que parece indicar um ponto de encontro entre a educação, a leitura, a literatura e a arte. Com forte caráter intransitivo, a experiência pode revelar-se selvagem, autotélica e não regulada.

Nas palavras de George Bataille, “não podendo ter princípio nem em um dogma (atitude moral), nem na ciência (o saber não pode ser a finalidade nem a origem), nem na busca de estados enriquecedores (atitude estética experimental), a experiência interior não pode ter outra preocupação nem outro fim que ela mesma” (BATAILLE, 1992, p. 18). Nessa perspectiva, a experiência não nos faz melhores, nem mais sábios (cientificamente) e não nos fará mais ricos (no sentido prometido pelo “mercado das experiências” onde o sujeito é só um consumidor).

As relações entre experiência e sentido na educação, pensadas dentro da formação de leitores e das experiências literárias vividas e narradas por jovens do sertão potiguar, orbitam na indecibilidade e na imprevisibilidade da própria experiência, afinal “não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; a experiência não pode fundamentar nenhuma prática, nenhuma metodologia; a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece” (LARROSA, 2015, p. 13).

Cabe mencionar, antes de conhecermos um pouco mais das relações dos jovens potiguares com a literatura, que as cenas que serão trazidas a esta parada do trabalho são as que, do meu ponto de vista e interpretação, mais se aproximam dos apontamentos de Jorge Larrosa acerca da experiência. Pesei alguns fatores para a escolha de determinadas lembranças e trechos das narrativas para refletirmos o lugar da experiência em suas histórias de leitura, dentre os quais destaco o envolvimento

emocional dos narradores com o narrado, a estreita relação entre o lido e o vivido e os momentos em que os próprios jovens frisavam a relevância de algumas situações vivenciadas. A força com que certas imagens evocadas nas entrevistas me tocaram também foi considerada porque se traduziram em experiência no decorrer da pesquisa.

Rafaela, que iniciou sua formação leitora com as histórias da avó e lendo histórias infantis para lidar com problemas de dicção, encontrou ao longo do seu caminho outros gêneros, outras leituras, outros temas. No Ensino Médio, especialmente, se deparou com obras que ela chama de militantes ou representativas, destacando a relação desses textos com movimentos sociais e suas pautas políticas. Porém, a agência político-social presente em livros como *Flores raras e banalíssimas*, de Carmen L. Oliveira, não é o único aspecto que a jovem leitora revela em sua entrevista sobre essa história (e outras, como *Rua dos armários sem porta*). O envolvimento de Rafaela com estes enredos é um dos fundamentos da sua vida, conforme narra:

“Flores raras e banalíssimas’ é um romance lésbico que me emocionou, como ‘Rua dos armários sem porta’, história que eu li em primeira mão de um amigo da escola, Daniel. [...] esses livros não são só sobre a comunidade LGBT. Eles falam sobre opressões que doem, sobre a sociedade e a forma como as pessoas tratam quem é diferente. [...] no livro de Daniel, tem duas personagens – Maia e Sofia – que dizem uma pra outra: ‘você só pode amar alguém que enfrentaria uma tempestade por você’ [...], acho que me sinto assim, no meio de uma tempestade real, social, como se meu amor não fosse compreendido porque é visto como errado, como feio, como uma modinha que só serve pra chamar atenção, que é só uma fase, como se houvesse algo de errado com os personagens dos livros e comigo mesma [...], pensamentos como ‘o que eu fiz pra você ser assim?’ ou ‘você é uma vergonha pra família’ estão nos pais dos jovens das histórias e de alguma forma estão em mim também. [...] Acho que as pessoas que fogem do padrão são as pessoas que estão realmente vivas, porque elas não são robôs ou máquinas que são obrigadas a trabalhar sempre do mesmo jeito. Elas tiveram a capacidade e a coragem de primeiro se questionarem: eu sou assim? Eu preciso ser assim? Por que eu tenho que ser assim?”

As palavras, na experiência de Rafaela, não servem apenas para ilustrar histórias de personagens fictícios numa obra literária, mas produzem sentidos em sua própria realidade, funcionando como potenciais mecanismos de subjetivação. As palavras têm poder, têm força e o que fazemos com elas dialoga com o que elas fazem conosco. Como diria Larrosa (2015), as palavras condicionam nossos modos de pensar e ultrapassam a própria ideia de raciocínio, cálculo ou argumentação – tradicionalmente atribuídas ao

seu aprendizado. As palavras são, antes de qualquer coisa, o que somos e o que nos acontece, são sentidos e sem-sentidos que têm a ver com a forma como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo onde vivemos.

A experiência literária, contudo, não se reduz às palavras, porque é maior e ainda mais densa, pois se nutre da infinidade de mundos que as diferentes linguagens, em contato e à deriva, abrem ao leitor. De todo modo, as palavras são tomadas nesse estudo e na vida de nossos jovens como uma energia que anima aquele que lê a repensar sua história e sua realidade. A palavra é dotada de vida e nós, sujeitos viventes, o somos também por causa dela. *Zôon lógon échon*, disse Aristóteles. Equivocadamente, essa assertiva tem sido traduzida como “animal dotado de razão” ou “animal racional”, especialmente pela transformação de *zôon* (vivente) em *animal*. Larrosa sugere, e estou de acordo, que melhor seria pensar, nos termos aristotélicos, em *vivente dotado de palavra*.

Rafaela, enredada nas palavras de outros e nas suas próprias, encontradas em narrativas contemporâneas que tematizam a lesbofobia, a homofobia e as opressões sociais, constrói uma espécie de teto sobre o qual se abriga em momentos de angústia, dúvida e de sonho. Mesmo mencionando as resistências e obstáculos impostos aos que desobedecem os padrões com suas existências, ela não deixa de lado o valor do amor e da luta lado a lado quando reproduz as falas das personagens do livro de seu amigo Daniel. A metáfora da tempestade, evocada como condição para o amor, deixa entrever uma fresta de esperança movida pela literatura que lhe oferece, num amálgama de temporalidades, a complexidade e os paradoxos envoltos no amor. Especialmente, um amor condenado.

Lara relembrou na sua entrevista o poema *Mar português*, de Fernando Pessoa, dizendo de imediato que, nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental, aprendeu que poderíamos lutar para ser quem quiséssemos. E citou seu verso preferido do poema: *tudo vale a pena se a alma não é pequena*. Escutemos o que ela diz:

“Esse verso tem me acompanhado em momentos difíceis, de cansaço, de incapacidade, de vontade de desistir. É quando eu lembro dele, e ele me lembra que eu estou lutando em nome de alguma coisa e que essa coisa vale a pena e, por isso, minha alma é maior que o cansaço. É como se a gente estivesse em um lugar escuro e a literatura tivesse aberto uma janelinha e a partir dela tivemos a oportunidade de abrir quantas portas e janelas quiséssemos e eu nunca tinha sentido algo assim antes [...]. A literatura foi o primeiro tijolinho do meu futuro, a pedra mais difícil de ser colocada, e em cima dela construí o alicerce de mim mesma. Hoje, eu sei que não importa onde eu moro, ou minha

condição financeira, mas a minha luta [...]. Às vezes, faço um exercício perigoso de imaginar o que eu seria sem a literatura e tenho medo da resposta”.

Um verso de poucas palavras desencadeou uma das falas mais belas da narrativa de Lara, deixando ver como sua vida se implica à sua relação com os textos literários. Não se trata da descrição de uma prática de letramento ou de um pacto coletivo da sua comunidade. É algo que pertence à intimidade, à solidão e à unicidade dela, com significados influenciados pela sua relação com a vida, mas especialmente consigo mesma. Desse ciclo intersubjetivo, emerge a experiência, essa possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque e que pede “um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar”. Requer, com um refinado compromisso humano, “parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza”, de forma que possamos “abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2015, p. 25).

Tempo e espaço: duas palavras tão indispensáveis ao sujeito da experiência, que aqui é lido como leitor de literatura. O excesso de informação e o excesso de opinião – duas chagas dos nossos dias – corroem e danam a possibilidade de tempos e espaços para a experiência. Periodismo é como Benjamin (1985) chamou essa aliança perversa entre informar e opinar em larga escala, o que Márcia Tiburi (2016), hoje, chama de consumismo da linguagem. Em ambos, o periodismo significa a fabricação de informação e de opinião como produtos sacralizados, que ocupam todos os espaços, todos os tempos, e fazem do sujeito individual e do sujeito coletivo nada além de um suporte informado da opinião pública, como denuncia Larrosa: “um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência” (op. cit., p. 21).

Esse sujeito da (pós)modernidade é, por vezes, o sujeito do estímulo, que vive tudo pontualmente, sem vínculos significativos, iludido com a possibilidade de viver tudo intensamente, que se excita com tudo, que é agitado por tudo e que se choca com tudo. A esse sujeito nada acontece, pois a velocidade e o contínuo estado de automação que o (i)mobilizam incapacitam-lhe. Faltam-lhe silêncio e memória, matérias sem as quais a experiência não pode nascer. O excesso de trabalho é outra face da destruição

da experiência, especialmente a literária. Esses espectros que rondam a vida (pós)moderna, é bom lembrar, não reduzem-na a isso, mas expõem o que talvez sejam seus mais poderosos paradoxos.

Todos os jovens entrevistados assumiram em algum momento das nossas conversas que a quantidade de trabalhos escolares e outras responsabilidades, como a busca por estágios e outras oportunidades no mercado de trabalho, e a preparação para exames de ingresso nas universidades, acabaram privando-os de um contato mais profundo com os textos literários, ao que alguns têm resistido com a criação de estratégias próprias de subversão desses contextos, como João Neto:

“Como estou cada vez mais ocupado na escola e no estágio, aproveito todo o tempo que estou dentro do ônibus ou nos intervalos para ler” e Rafaela: “sei que deveria estudar mais, mas não consigo abrir mão da literatura, então prefiro sonhar acordada nas madrugadas”.

Nossos tempos são quase invariavelmente movidos pela ação, pela ultrainformação, pelos super estímulos, como se não pudéssemos parar e essa incapacidade de parar inviabiliza verdadeiros acontecimentos e, conseqüentemente, experiências. Na condição de leitores literários, os jovens narradores da pesquisa encontram – ou criam? – tempos e espaços de ruptura dessa ordem de sobrevivência castradora, buscando na leitura lugares e temporalidades outros.

O leitor literário – jovem, residente no campo, sertanejo, ipanguaçense e potiguar – é compreendido como sujeito da experiência, à medida em que consegue, por meio da literatura, tensionar e superar o encadeamento letal da informação, da opinião e do trabalho. Tomando a experiência como o que nos acontece, o que nos passa, o sujeito dessa experiência seria algo como um território de acontecimentos, de passagem, uma superfície sensível, afetada, capaz de produzir afetos, de deixar marcas, vestígios, efeitos. O sujeito da experiência também pode ser um ponto de chegada, pensado como lugar onde chegam as coisas, onde as coisas têm assento e significam. Acontecimento, passagem ou lugar de chegada, o sujeito da experiência “se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”, como escreve Larrosa:

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a

“imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2015, p. 26).

Alana, ao narrar suas memórias da leitura de *Meu pai não mora mais aqui*, de Caio Riter, revela-se sujeito da sua experiência literária:

“Minha relação com meu pai era de extrema importância pra mim. Quando cresci e fui me tornando adolescente e conhecendo o mundo da literatura foi justamente quando comecei a sentir a distância dele. No livro, o pai não estava fisicamente na vida dos seus filhos adolescentes e o meu pai, que estava fisicamente comigo, não existia sentimentalmente, era como se fosse um objeto dentro de casa. Não havia contato, não tinha nada que me marcasse como filha e ele como pai e, pra mim, foi difícil e doloroso ler um livro com um título que dizia mais sobre minha vida do que eu queria acreditar. [...] é como se ele não morasse mais aqui, é como se o amor paterno tivesse sido deixado de lado. [...] de certa forma, eu acho que Caio Riter escreveu esse livro pra eu ler, não foi para um público específico, foi pra Alana, [...] não empresto esse livro a ninguém porque posso perder ele e não me interessa outro, mas o que eu tenho, com cada manchinha, cada risco, cada amassado nas folhas, pois essas marcas retratam minha vida, meus choros, minhas tristezas”.

Entre lágrimas, Alana diz:

“É um choro de alegria, porque a literatura me fez ser uma pessoa diferente, um ser humano, me fez pensar sobre os porquês das pessoas desrespeitarem as outras, abandonarem elas, me fez pensar e entender melhor quem eu era e o que eu vivia na minha relação com meu pai”.

A leitura de *Meu pai não mora mais aqui* tocou profundamente Alana. A relação entre ela e seu pai, tensionada com o tempo, a chegada da adolescência e outras questões confidenciais em nossas conversas pós-entrevista. O livro se inscreveu em sua história e ela se expôs, correndo riscos e sentindo dores, à experiência literária. As palavras do romance de Caio Riter, como ela conta, pareciam feitas diretamente para ela, que encontrou na literatura um caminho para sentir e tentar compreender aquilo que lhe acontecia na vida real e tinha dificuldades para configurar com alguma

coerência. O texto literário lhe oportunizou, assim, uma experiência de organização do caos cotidiano dentro de uma narrativa que não era sua, mas que, a partir do momento em que decidiu não se impor, não se opor nem propor – mas se expor –, passou a ser.

A experiência, explica Larrosa, é a “passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente”. Em alemão, a palavra experiência é *Erfahrung*; que carrega o *fahren*, de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo: “tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (LARROSA, 2015, p. 27). Essa abertura e exposição à experiência – do ponto de vista da receptividade crítica – também é destacada por Heidegger (1987, p. 143):

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro no transcurso do tempo.

As falas desses jovens lembram a metáfora de Steiner sobre a força com que um livro deve nos atingir para se constituir como experiência, quebrando o mar gelado que habita em nós. No mesmo texto de onde retirei a epígrafe dessa seção, o autor diz: “quem tenha lido *A metamorfose* de Kafka e possa olhar triunfante diante do espelho é capaz de ler tecnicamente as letras, mas é um analfabeto no sentido mais valioso da leitura” (STEINER, 1994, p. 26). O leitor denunciado por Steiner é, de diversas formas, o leitor de nossos tempos: preocupado com a quantidade de obras lidas, com os critérios de avaliação do que leu, com as críticas literárias antes mesmo da sua própria leitura, com a técnica em detrimento da arte de ler.

Esse leitor analfabeto é um leitor que não coloca em jogo a si mesmo naquilo que lê, um leitor que pratica um modo de leitura no qual não há relação entre o texto e sua própria subjetividade. É também um leitor que sai ao encontro do texto, obviamente. Mas apenas em caminhos de ida, caminhos sem reflexão, é um leitor que não deixa que lhe digam nada. Por fim, é um leitor que não se transforma. Em sua leitura não há subjetividade, nem reflexividade, nem

transformação. Ainda que compreenda perfeitamente o que lê. Ou, talvez, especificamente, porque compreende perfeitamente o que lê. Porque é incapaz de outra leitura que não seja a da compreensão (LARROSA, 2006, p. 93).

Na contramão do leitor analfabeto de Steiner e Larrosa, os jovens leitores do sertão não dissociam o que leem da sua vida e dos seus cotidianos, sendo capazes, inclusive, de transmutar essas leituras como experiências literárias profundamente implicadas na rede de emoções, medos, receios, sonhos e desejos que os faz vivos. Os modos como esses leitores se relacionam com a literatura, e a partir dos quais fazem nascer experiências literárias, não são apenas chaves de leitura para interpretarmos os sentidos que atribuem ao que narram, mas são parâmetros que fundam uma ordem epistemológica e ética que (se) interroga, sobretudo, pelas forças expressas produtivamente em forma de saber e em forma de práxis na vida dos sujeitos narradores, também sujeitos leitores e sujeitos da (sua) experiência. Falo, aqui, de um saber para além da ciência e da informação, da técnica e do trabalho, como observaremos a seguir.

Gira o caleidoscópio: saberes literários em movimento

[O caleidoscópio é um] *Instrumento que também contém sobras e pedaços por meio dos quais se realizam arranjos estruturais. Os fragmentos são obtidos num processo de quebra e destruição, em si mesmo contingente, mas sob a condição de que seus produtos ofereçam certas homologias. Eles não têm mais um ser próprio em relação aos objetos manufaturados que falavam uma “linguagem” da qual se tornaram os restos indefiníveis; mas sob um outro aspecto, devem tê-lo suficientemente para participar de maneira útil da formação de um ser de tipo novo: este consiste em arranjos nos quais, por um jogo de espelhos, os reflexos equivalem a objetos, vale dizer, nos quais signos assumem o lugar de coisas significadas.*

Lévi-Strauss, em
O pensamento selvagem (1989).

Os saberes da experiência se dão na relação entre o conhecimento e a vida humana, tendo em vista que a própria experiência é o espaço de mediação entre ambos. Em direção contrária a que concebe o conhecimento como mercadoria e que reduz a vida às disposições biológicas, o saber humano é percebido, do ponto de vista da experiência, como um *pátheis máthos*, ou seja, “como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. O saber da experiência, nesse sentido, é aquele que se aprende (e se apreende) nos modos como respondemos ao que nos acontece ao longa da vida e, principalmente, às formas como atribuímos sentido ao “acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2015, p. 32).

Os saberes literários estão na esteira dos saberes da experiência porque se valem igualmente das relações entre conhecimento e vida humana a partir dos pactos imaginativos, fictícios, históricos, culturais, sociais, entre outros, firmados no ato de leitura de textos literários. Saber literariamente é saber pelo padecer, pelo prazer da dor, pela beleza que não necessariamente é bonita e pela felicidade costurada com as linhas da tragédia e da tristeza. O saber literário é, em essência, experiencial, pois não emerge do texto em si ou do próprio leitor, mas das relações pactuadas entre eles e mediadas pelos acontecimentos que tocaram suas vidas e encontraram ecos e ressonâncias na tessitura das obras literárias, escritas ou não. Por isso trata-se de um saber ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade (o que o torna finito)

e que revela ao ser humano, pensado individual ou coletivamente (mas sempre singular), os sentidos ou não-sentidos da sua própria vida e da finitude dela.

Lara, ao se referir à sua avó, um arquivo vivo de memórias e histórias, contou:

“Ela não sabe ler nem escrever, mas conhece aquelas histórias antigas de coronéis, escravos, secas, grandes invernos e me contava tudo isso. Lembro que na casa dela, no alpendre, naquela época, a gente se deitava na rede e ficava comendo papa. Eu tinha dez anos e enquanto eu ficava lá enchendo o bucho ela contava suas histórias e eu achava tão, tão maravilhoso [...], não tinha televisão nem precisava, sabe? Acho que nenhum programa de TV, nenhuma notícia, por mais importante que seja, vai ocupar o espaço que aquelas histórias tiveram pra mim. São minhas. Me tornaram quem sou, se tornaram parte de mim”.

O saber literário se agarra ao leitor e faz morada nos recantos mais sensíveis da sua experiência e vida, seja emergindo do contato com páginas de papel ou digitais, ou da interação com outros seres humanos carregados de literatura e dispostos a, pela voz, compartilharem seus saberes. Lara, além de ouvir sua avó, também se propôs a narrar elementos da sua experiência literária com outros textos para ela:

“Quando eu comecei a ler também comecei a contar fragmentos dos livros que eu gostava pra ela, como ‘As Crônicas de Nárnia’, mesmo que eu achasse que ela não entendia tudo. Mas só o fato de estar dividindo com ela, estar pelo menos comentando com ela aquilo que eu tinha aprendido, já me fazia muito feliz [...], a gente divide conquistas, fracassos e eu sei que ela se alegra a cada pequeno passo que eu dou. Isso é muito bom, porque é importante ser motivo de orgulho pra quem a gente ama e eu só consigo dar esses pequenos passos graças à literatura”.

A experiência literária é vivida singularmente por cada leitor, mas é plantada em territórios compartilhados com os outros que nos cercam e nos interpelam. Quando esses encontros e desencontros envolvem a formação leitora estas pessoas que nos provocam, nos tocam e mexem conosco de alguma forma única e especial, agem como mediadoras, inclusive quando as medições ocorrem em momentos negativos que desencadeiam repulsa ou aversão a algum texto autor – até nesses momentos, mediações estão sendo forjadas.

E mais do que pessoas que nos apresentam livros ou histórias, o que as caracteriza são os meios e as formas de que lançam mão ao se apresentarem como

pontes (ou muros) entre leitores e leituras. Mas que não se limitem os mediadores de leitura a “passagens”, pois eles são partes fundamentais do sentido construído em nossa relação com os textos literários. Eles agem sutil, calorosa ou discretamente nos percursos dos leitores orientando-os (ou desorientando-os) pelos diversos significados que podem ser dados à vida a partir do que leem, especialmente porque, como a vida, os significados nunca estão dados, eles são “alguma coisa para a qual nos inclinamos, um movimento, uma disposição, uma capacidade de acolher. Uma forma de estar atento” (PETIT, 2009, p. 41).

Yolanda Reyes pensa os mediadores como pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, criando condições para que os encontros entre leitor e textos sejam viabilizados. Nas palavras dela:

A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica; por isto os mediadores de leitura não são fáceis de definir. No entanto, basta lembrar como descobrimos, nos primeiros anos da vida, esses livros que deixaram rastros em nossa infância e, talvez, aparecerão nítidas algumas figuras que foram nossos mediadores de leitura: esses [...] que deram vida às páginas de um livro, essas vozes que liam para nós, essas mãos e estes rostos que nos apresentavam os mundos possíveis e as emoções dos livros (REYES, 2014, p. 213).

Para os jovens entrevistados, além de amigos e as próprias famílias, os principais mediadores de leitura que cumpriram papéis importantes em suas histórias de leitores foram professoras e professores do ensino fundamental e médio. A escola é apresentada, na maioria das narrativas, como o espaço privilegiado para a prática de leitura de textos literários e para o nascimento de experiências literárias únicas. A centralidade que as escolas das suas comunidades ocupam em suas histórias revela outras relações e modos de viver a leitura e a literatura nesse espaço institucional, que estão em direção oposta de discursos que suspeitam da capacidade de transformação da escola em relação à formação de leitores. É o caso, por exemplo, de Jorge Luís Borges ao dizer que só pode ensinar poesia quem a detesta; Nathalie Sarraute, ao defender que comentar um texto é matá-lo; ou Pierre Bourdieu que, em entrevista a Roger Chartier, argumentou que a escola destrói e erradica a possibilidade de uma leitura que veja no livro um depositário de artes do viver.

Retomemos a narrativa de Lara:

“Dizem que os milagres não são algo repentino, mas graduais. Acontecem aos pouquinhos. [...] minha experiência com a literatura foi um grande milagre, tem sido um grande milagre na minha vida [...]. Quando meu professor de língua portuguesa do ensino fundamental chegou à escola, eu me sentia como mais uma aluna de escola rural, com poucas perspectivas de vida e que não tinha grandes planos para o futuro, mas ele mudou isso. Os livros que a gente lia me mostraram que é possível mexer no destino que já existia pra gente. [...] Outra pessoa importante foi minha ótima professora de geografia, Maria Helena, que me ensinou a entender o mundo. Ela me mostrou a localização dos países, me ensinou como se constitui uma civilização, quando e como o homem surgiu, e sem ela eu não teria conseguido entender muitas coisas que li [...] ela me deu o presente dos conhecimentos prévios, que precisei para entender histórias como ‘A menina que roubava livros’, porque não adianta ler um livro sobre a Segunda Guerra Mundial sem você entender um pouco do que foi isso”.

Os professores de Língua Portuguesa e Geografia de Lara, durante o ensino fundamental, são colocados ao lado da sua avó como pessoas que compuseram seus percursos de leitora e exerceram mediações relevantes nos seus processos de leitura do texto literário. Seja pelo reconhecimento de potenciais e desejos adormecidos dentro dela ou pelo aprendizado de outros conhecimentos que fomentam a interpretação de obras literárias, os docentes da escola de sua comunidade, onde estudou dos três aos catorze anos de idade, fizeram do espaço escolar um lugar de abertura à experiência literária para Lara, que durante sua entrevista não mostrou descontentamento com a vida escolar da adolescência, mas um profundo sentimento de gratidão por ter sido nesse período que encontrou verdadeiramente a literatura.

Além dos professores, da escola e da sua avó, ela também mencionou o clube do livro do qual participa com outros jovens no IFRN, onde cursa o ensino médio. Seu interesse de participar do grupo foi gradual e se deu porque, segundo ela, conseguia enxergar nos corredores do instituto moças e rapazes com alguns hábitos semelhantes aos seus, como leitora. Ouçamos:

“Sou muito expansiva, às vezes [...], gosto de levar meus livros pra escola, eu tenho orgulho de ler nos intervalos, tenho orgulho de gostar disso. Acho que existem muitas coisas que te fazem melhor: praticar esportes, pintar, cada arte, cada atividade que exige o máximo de você te faz melhor, mas poucas podem mudar tanto uma pessoa como a leitura. [...] a literatura não tem pressa, ela está esperando você aos cinco, dez, trinta ou setenta anos, esperando que você vire a primeira página e comece”.

O contato com outros jovens leitores no clube do livro também é matéria das recordações de Lara, sobretudo quando relacionadas aos espaços e às mediações que a formaram leitora:

“Alguns livros se constituem numa verdadeira paixão. Você ama a história, você chora, você ri com ela e é bom estar com pessoas que compartilham das mesmas paixões que você. Eu construí grandes laços de amizade no clube, também entrei em algumas discussões por causa dos livros, mas a gente sempre acabava fazendo as pazes. Os integrantes do clube sempre acabam admitindo que existe uma segunda, terceira, quarta interpretação, e que as coisas não são só do jeito que fulaninho pensa. É uma questão de amizade. A literatura é uma grande amiga que me trouxe outros grandes amigos”.

O coletivo se inscreve nas memórias de Lara como um meio para que ela mesma pudesse exercer suas singularidades, sua individualidade. A consciência da intersubjetividade presente na experiência literária e nas práticas de leitura, de maneira geral, precisa ser reconhecida pelas possibilidades que abre ao leitor para que este elabore sua subjetividade. Não se pode confundir a lapidação subjetiva de si com individualismo, nem sociabilidade com gregarismo, como alerta Michèle Petit (2013). Para a antropóloga, ler não nos separa do mundo. O que ocorre são novas maneiras de participarmos dele, pois o mais íntimo está implicado no mais universal, e isso modifica a relação com as outras pessoas.

A leitura literária pode contribuir, assim, para a “elaboração de uma identidade que não se baseia no mero antagonismo entre ‘eles’ e ‘nós’, minha etnia contra a sua, meu clã, meu povo ou meu ‘território’ contra o seu”. Petit defende que a experiência literária dá vazão para a construção de uma identidade “em que não se está reduzido apenas a laços de pertencimentos, mesmo quando se tem orgulho deles”, uma identidade plural “mais flexível, mais adaptável, aberta ao jogo e às mudanças” (PETIT, 2013, p. 55). Os saberes literários, conforme nos ensina Lara, são formas de conhecimento muito particulares, subjetivas, relativas, contingentes e pessoais. E nisso quase se confundem com o que Larrosa (2015) chama de saberes da experiência, pois eles são inseparáveis do indivíduo concreto no qual encarnam.

Como os saberes experienciais, os literários não estão “fora de nós, mas somente têm sentido no modo como configuram uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (LARROSA,

2015, p. 32). A literatura e os saberes derivados dela são o que, nas narrativas dos jovens leitores, lhes permite se apropriar da própria vida e sair de si mesmos, “saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua (PROUST, 2002, p. 683).

Rafaela disse que a decisão mais acertada da sua vida foi ter se aproximado da literatura:

“Com ela, eu acabo vendo e conhecendo pessoas que sequer existem [...], todo leitor é formado por várias pessoas, ele é o que lê, o que pensa, o que escreve, o que diz [...], só me dei conta de que era leitora após algum tempo, mesmo que eu já fosse antes. Talvez eu seja leitora desde quando ouvia as histórias da minha avó, desde quando comecei a ler cordel, ficção e poemas. Acho que a gente lê desde sempre. [...] a literatura vai além de páginas, ela está associada à transformação das pessoas. Tem até uma imagem muito fofinha sobre isso, que é de um cara lendo e a sombra dele se transformando em cavaleiro, e a de outro em dragão, e assim por diante. Acho que a literatura permite que a gente se transforme e, com isso, mude o universo”.

A relação que Rafaela estabelece entre a literatura e a transformação de vidas não se baseia apenas na história dela, mas em outras experiências que se implicam à sua, como é o caso do projeto “Favela Viva”, sobre o qual ela narra:

“Fizeram uma biblioteca do nada, pegando *containers* e enchendo com livros, e levando a favelas do Rio de Janeiro. Hoje, a região é mais pacífica que antes do projeto e já não existem tantos policiais lá. Existe uma música do Emicida, em parceria com Vanessa da Mata, chamada ‘Passarinhos’, que conta a história de um menino que rouba um livro, lê e acaba indo trabalhar dentro de uma livraria. [...] isso é muito legal, a forma como a leitura devolveu esperanças a ele, que ganhava dinheiro engraxando sapatos”.

Ela prossegue em sua entrevista reafirmando o poder da literatura a partir de questionamentos, dirigidos, inclusive, a mim:

“Quem seria você, que mudou tantas vidas falando sobre leitura, sem a literatura? Onde eu estaria sem a literatura? Onde estariam os escritores? Onde a menina que teve seis depressões estaria? Onde estaria meu amigo Daniel, um ‘viado neguinho’, como ele se intitula, sem a literatura? Onde estariam os jovens que encontraram na leitura

uma forma de se reconstruírem depois de tanta violência e opressão social sem a literatura? A literatura, de alguma forma, nos muda, como se a gente passasse por uma metamorfose, tipo a de Kafka, entende?”.

Possíveis respostas para as inquietações de Rafaela podem estar no fato de que o texto literário ergue-se do exercício de reflexão sobre a experiência humana e os sentidos que atribuímos a ela. A literatura, ao longo da história, tem se afastado cada vez mais da ideia de manutenção da aristocracia das elites letradas para se verter como espelho da humanidade e suas complexidades. No contato com ela, podemos aprender melhor a sensibilidade e a empatia com o outro, mesmo que não se possa garantir que ler/ouvir literatura nos fará melhores ou mais humanos.

Porém, algo não se pode negar em relação aos textos literários: eles nos colocam diante da multiplicidade de opiniões, temporalidades, histórias, estilos, contradições, prazeres, desejos, ou seja, nos colocam em relação com um horizonte quase infinito de experiências humanas. Esses contatos, por sua vez, podem nos atingir de diferentes formas e com diferentes intensidades e, do nosso relacionamento com as obras, podem nascer, ou não, experiências literárias que podem, ou não, nos tornar melhores à medida que podem, ou não, nos fazer mais humanos.

Remetendo-se às suas lembranças sobre os mediadores de leitura em seus percursos, Rafaela conta que:

“Isso não começou comigo sozinha”. E continua: “começou na convivência com outros leitores. Eu estudava na escola de Tabuleiro Alto de manhã e os outros alunos maiores à tarde. Eles começaram a se envolver bastante com a literatura, com os livros, e eu achava isso chato à época. Até que vi eles apresentado pra comunidade textos, livros, poemas e de repente me dei conta de que isso poderia ser bom e essa consciência me atingiu com toda força, quase me derrubando. Tanto que me arrependo até hoje de não ter começado mais cedo, de ter deixado de conhecer histórias magníficas que estavam tão próximas de mim, inclusive com a minha irmã, que estudava à tarde. Com o tempo, começamos a roubar livros uma da outra, inventávamos novas histórias, compartilhávamos novos autores. Acho que isso me ajudou muito”.

A escola também aparece na narrativa de Rafaela. A instituição é tanto o lugar de encontro com a literatura e também o espaço onde a jovem se relaciona com outros leitores, também em processo de formação leitora e literária. Há destaque, também,

para a relação familiar junto à sua irmã, Alana, com quem troca impressões sobre os livros, refaz sentidos, pega e dá dicas de novas leituras e autores. Ela ainda me disse em conversas pós-entrevista que na escola da comunidade, alguns professores foram mediadores de leitura relevantes em sua história.

Dentre eles, estão a Profa. Aridenis (nos anos iniciais do ensino fundamental), que trazia para as aulas uma bolsinha com ursinhos cheia de cordéis e livros infantis que todos os dias ia para a casa de um aluno com o objetivo de que pudessem lê-los para seus familiares ou vice-versa; o professor de língua portuguesa (nos anos finais do ensino fundamental), que desenvolveu projetos de literatura e costumava indicar histórias de fantasia, terror e clássicos da literatura brasileira para que os alunos lessem e apresentassem à comunidade escolar e local; e a Profa. Adrilene Bento (também nos anos finais do ensino fundamental), que marcou as memórias de Rafaela pela leitura de *Os miseráveis*, de Victor Hugo, um texto memorável da literatura francesa que a jovem descreveu como poeticamente trágico e emocionante.

A narrativa de Rafaela nos provoca, em diversos momentos, a pensar questões centrais para a compreensão dos modos juvenis de viver a literatura no sertão potiguar. Segundo ela:

“Não vivemos mais em um mundo real, como diz Emily Foster, minha escritora favorita. Ela diz que as pessoas não querem mais ler porque não querem se conectar com ninguém, além de computadores. Na zona rural, fugir do padrão é algo terrível porque é comum as pessoas terem sua própria verdade e quererem impô-la a todos, especialmente a quem é mais novo. Pra maioria, quem lê está sempre errado, tipo ‘ah, lá vai aquela menina sempre com um livro debaixo do braço’, ‘vai ficar doida de tanto ler’, ‘menina, tu morre assim, vai viver’, além da frase que mais ouço: ‘sai desse quarto e vai viver o mundo’. E eu estou vendo e vivendo! As pessoas não entendem que eu estou vendo e vivendo bilhões de mundos, mundos diferentes, mundos iguais ao meu, mundos diferentes do meu ou mundos que eu sequer imaginava que poderiam existir. [...] as histórias conectam pessoas”.

Em algumas situações, a leitura, principalmente de literatura, é vista no campo como inútil porque se julga que ela é improdutiva para os problemas do dia a dia e para a vida cotidiana, cheia de limitações, obstáculos e dificuldades que precisam de uma postura mais ativa frente à realidade e não, necessariamente, livros de fantasia. As represálias citadas por Rafaela também foram compartilhadas pelos demais leitores, em suas narrativas ou em outros momentos. Michèle Petit (2009) compartilha algumas

observações pertinentes para entendermos de que possível lugar fala um leitor do/no campo:

Esse tipo de deserção (a leitura literária) nem sempre é bem-vinda num mundo rural que se identifica tradicionalmente pela homogeneidade de suas crenças, representações e valores; um mundo em que “bancar o esperto”, “acreditar ser alguém”, se distinguir pela expressão de opiniões ou de sentimentos pessoais não era bem-visto. Inclusive hoje, esse tipo de “preocupação consigo mesmo”, caso se exponha à luz do dia, pode ser julgado inconveniente, grosseiro, ali onde a preferência é dada às atividades compartilhadas, às fidelidades familiares e comunitárias, se não nos fatos, ao menos nos valores. A afirmação de uma singularidade nem sempre é algo natural, mesmo que, em muitos espaços rurais, a sociabilidade tradicional perca cada vez mais importância (PETIT, 2009, p. 106).

É importante destacar que os comportamentos assinalados por Michèle Petit como próprios ao campo não podem ser lidos homogeneamente porque nem o campo é um lugar livre de diferenças e especificidades e tampouco os jovens leitores que nele residem. Ignorar essas condições é correr o risco de estereotipar o campo e seus sujeitos. Suas considerações, portanto, partem de um lugar próprio de enunciação e foram trazidas ao trabalho, nesse momento, porque dialogam com a experiência de uma das leitoras entrevistadas. Outra questão que friso é o fato de, por séculos, no Brasil e em outros países, a leitura nos espaços rurais ter sido uma prática restrita às elites detentoras do poder, com ênfase nos representantes das monoculturas agrícolas, dos latifúndios, do Estado e da Igreja.

Todas essas instâncias de poder impunham abertamente às populações camponesas a privação do acesso à leitura e à literatura, acompanhada da condenação de qualquer ação no sentido de subverter essas posições taxativas de manutenção das disparidades no mundo do trabalho, da política, da educação e da cultura. Como nos lembra Robert Darnton (2016) em *Censores em ação: como os Estados influenciaram a literatura*, a Igreja, no curso da história, desempenhou papéis fundamentais para a condenação de leituras não autorizadas da Bíblia e de obras consideradas profanas, além de ter se esforçado para transformar a leitura em uma prática arbitrariamente coletiva e enquadrada nos seus padrões e dogmas. Exemplos da caça religiosa à literatura não faltam em nossos tempos, basta recordarmos das polêmicas protagonizadas por igrejas neopentecostais e católicas em torno dos livros da série *Harry Potter*⁴³, de J.K. Rowling,

⁴³ Para uma discussão mais detalhada sobre as críticas à série “Harry Potter” alegando apologia ao satanismo nos sete livros que narram a história do jovem bruxo e seus amigos, ver:

e do livro *Enquanto o sono não vem* (onde está o conto *A triste história de Eredegalda*⁴⁴), de José Mauro Brant – ambos acusados, respectivamente, de apologia ao satanismo, destruição dos valores cristãos e defesa do incesto.

Assim, quando leitores se confrontam diretamente com livros, no campo e nas cidades interioranas, sem intermediários (como a Igreja e, mais recentemente, a escola), distanciam-se do modelo religioso de leituras edificantes/leituras vigiadas que se praticou fervorosamente nas sociedades rurais e podem despertar o medo e a contraposição de suas famílias ou moradores da comunidade. Esse olhar de suspeição é devotado, particularmente, a obras literárias (ou científicas, filosóficas, artísticas, etc.) que representem a fuga de uma condição ou a ultrapassagem de uma fronteira pouco questionada até então.

A literatura, para Rafaela e os demais entrevistados, pressupõe em várias situações a transgressão desses interditos que ainda vigoram em algumas famílias camponesas, “seja negociando com eles” ou “usando de astúcia frente a valores que, durante séculos, deram sentido à vida e cuja memória parece sempre pesar sobre o modo de viver e pensar” (PETIT, 2009, p. 107). Ouvindo suas narrativas pensava na proximidade que algumas das experiências literárias recordadas tinham do exílio, como se na leitura/escuta de literatura desprendessem-se dos lugares que lhes foram designados.

Lariza, por exemplo, reconhece na escola do fundamental, no IFRN e em outros espaços e tempos fora de casa:

“...lugares onde eu podia ler tranquilamente sem o medo de que meu pai reclamasse porque eu não estava fazendo nada ou da minha mãe, meio que pensando o mesmo que meu pai, me chamar para lavar louça, varrer a casa ou alguma coisa útil, como estudar Português e Matemática”.

Essa fala diz muito sobre as fronteiras entre literatura e utilitarismo em alguns contextos do campo, principalmente se tomamos o afastamento do local de origem (seja

http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/033.pdf, onde Amorim e Wielewicki (2009). Acesso em 23 de janeiro de 2018.

⁴⁴ Com relação à polêmica em torno do conto “A triste história de Eredegalda”, no livro “Enquanto o sono não vem”, de José Mauro Brant, é possível conferir o parecer técnico do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE) sobre a questão: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Random/Nota%20t%C3%A9cnica%20livro%20Enquanto%20o%20sono%20n%C3%A3o%20vem.pdf>. Acesso em 23 de janeiro de 2018.

para estudar, para o lazer, ou outros fins) como uma chave de duplo acesso: ora à angustia por distanciar-se do conhecido, do familiar e do confiável, ora à oportunidade de encontrar outras pessoas que encaram a leitura literária com mais naturalidade e de ter acesso a livros de que não dispõem em seus lares.

Alana, lembrando um evento vivido ao ler *Histórias Extraordinárias*, de Edgar Allan Poe, no 9º ano do ensino fundamental como atividade de língua portuguesa, diz:

“Lembro da construção de um caixão para ilustrar o conto ‘Caixão quadrangular’! Minha mãe é católica e condena qualquer coisa que se refira à morte dentro de casa. E como não tivemos tempo de organizar tudo na escola, levei o caixão para casa e essa foi a primeira batalha que eu tive na minha família por causa da literatura. Foi muito cômico porque minha mãe dizia que não tinha pra quê um caixão, que isso era desnecessário, que aquilo não estava dentro dos padrões de uma escola normal, que um professor não deveria pedir aos alunos para produzirem caixões, morcegos, juntar flores mortas. [...] mas era disso que as histórias falavam e era isso que precisávamos expor, não porque teríamos uma vida mórbida por causa da leitura, sem alegria, não! A gente só queria apresentar o livro da melhor forma, afinal lemos, estudamos, planejamos com antecedência e no dia da exposição comunitária queríamos trazer o que estava no papel para as paredes, no chão, nas portas”.

À época, na escola, a indicação dos contos de Poe para a turma de Alana e Lara integrava a primeira edição da *Semana de Línguas*, projeto de formação literária nos anos finais do ensino fundamental. Além de *Histórias Extraordinárias*, também foram lidas as obras *Sete ossos e uma maldição*, de Rosa Amanda Strausz, e *Drácula*, de Bram Stoker. Recordo que naquela ocasião a mãe de uma aluna do 6º ano, que era evangélica, veio à escola acompanhada de outras questionar a escolha dos títulos mencionados, sob a alegação de que a escola estava desfazendo o trabalho educativo que os pais desenvolviam casa. Uma das mães, inclusive, queimou a cópia de *Sete ossos e uma maldição* da sua filha, que fazia parte do grupo de estudantes que não puderam comprar o livro original e, para que não deixassem de lê-lo, ganharam fotocópias cedidas pela Secretaria Municipal de Educação.

A resistência de algumas famílias se manteve por algum tempo, mesmo que a escola tivesse esclarecido em diversas oportunidades o caráter pedagógico e curricular do projeto. Alguns professores e servidores da instituição, também evangélicos, reforçavam as críticas, como lembra Alana:

“...alguns professores ignoravam o que significava pra gente estar dentro de outro mundo e ter outro mundo dentro da gente [...], parte da escola pensava que tínhamos decretado guerra aos livros didáticos e aos assuntos de português [...], mas continuávamos tendo aulas, só que de outra forma. [...] foi um baque muito grande porque o primeiro livro era justamente sobre terror e algumas pessoas da escola falavam que aquilo era demoníaco, [...] mas era como se fosse um redescobrimto: coisas que sempre existiram e que a leitura nos ajudava a olhar com outros olhos”.

Os ânimos só se acalmaram quando o trabalho dos estudantes foi premiado na edição de 2010 do Prêmio Construindo a Nação⁴⁵ – Rio Grande do Norte na categoria Destaque Social – Ensino Fundamental, ocasião em que mais de 60 jovens foram à Natal (a maioria deles pela primeira vez) receber o prêmio conquistado por eles.

Esses episódios deixam ver o pavor que o mover das linhas da vida, através da literatura, pode causar diante de realidades estabelecidas e poderes instituídos. O sentimento de suspeição e medo voltado à leitura literária é análogo à situação em que o soberano teme perder o controle sobre seu reino, porque gosta de exercer o domínio e de manter as coisas como estão. Essa sensação é comum a todos nós, em algum momento das nossas vidas, e não é diferente com os corações das mães e pais dos jovens leitores entrevistados, com os professores e funcionários da escola ou os moradores das suas comunidades. O importante, para além da compreensão, é não tomar o real como coisa dada e acabada, mas enunciá-lo e buscar transformá-lo.

Nos relatos de jovens pobres do sertão potiguar residentes na zona rural do município de Ipanguaçu surge a impressão de que à família é dada a obrigação de ser uma fortaleza que se nega a qualquer transformação histórica, cultural ou social. É como se a leitura – ratifico, principalmente a de literatura – representasse um risco às bases dessa fortaleza e ao que ela representa porque, aos pais, assusta a ideia de que seus filhos possam transgredir o conjunto de valores, dogmas e crenças que fazem parte da realidade fabricada interna à fortaleza.

As histórias contadas por Rafaela, Lariza e Alana sinalizam comportamentos ainda comuns em sua comunidade (todas moram em Tabuleiro Alto). Contudo, cabe informar que em outros momentos, antes ou depois das entrevistas, elas contaram do apoio que, hoje, leitoras mais amadurecidas, como se referem a si mesmas, recebem das suas famílias e de parte da comunidade, que as vê como modelos a serem seguidos pelos

⁴⁵ A conquista foi noticiada na mídia local e regional. Neste link é possível ler uma das reportagens: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/escola-municipal-da-zona-rural-de-ipanguacu-e-destaque-em-premiacao-estadual/180569>. Acesso em 23 de janeiro de 2018.

demais jovens. Elas dizem que não têm interesse em servir de enquadramento para outras pessoas, pois já sofreram e ainda sofrem com as expectativas externas em relação às suas vidas. Esperam apenas que as meninas e os meninos que desejem viver a experiência da leitura, especialmente literária, possam vivê-la sem os olhares e comentários de reprovação dos seus familiares, colegas ou vizinhos. Essas afirmações levam a concluir que o acesso a práticas de leitura literária diversas e potentes é capaz de fomentar a formação de leitores críticos engajados na formação crítica de outros leitores.

A experiência literária, nas histórias dos jovens leitores, não se reduz a vivências livres de contradições, tensões, enfrentamentos e resistências. Seus relatos destacam não só a dimensão autopoietica da leitura literária, mas também os tremores e rupturas que a escolha por uma relação estreita com os livros e a literatura pode provocar em cenários aparentemente estáveis e sob controle. Ler/ouvir literatura, em nossos tempos, é uma prática (da qual pode vir a nascer uma experiência) que se propõe a estar na contramão da inflamação de conhecimentos objetivos e da enorme abundância de artefatos técnicos que tendem a gerar o empobrecimento das formas de conhecimento (como os saberes literários) capazes de atuar verdadeiramente na vida humana, inserindo-se nela e transformando-a (LARROSA, 2015).

Marcel Proust, no âmbito das potencialidades da literatura, diz que “cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo”, pois “a obra de um escritor é apenas uma espécie de instrumento óptico que ele oferece ao leitor a fim de permitir-lhe discernir aquilo que, sem esse livro, talvez não tivesse visto em si mesmo” (PROUST, 1995, p. 35). Ainda sobre a agência mobilizadora dos textos literários nas vidas dos leitores entrevistados, o escritor italiano Alessandro Baricco nos dá alguns elementos para refletir acerca do alcance das narrativas na reelaboração de uma existência:

A literatura deve ser um meio para que possamos enfrentar a tristeza da realidade, os nossos medos e o silêncio. Ela deve tentar pronunciar palavras, pois temos medo do desconhecido e do inominável. Acredito que todas as histórias – tanto as minhas como as de outros escritores – são apenas elaborações linguísticas complexas que tentam dar nome a nossas feridas, a nossos medos, tornando-os, deste modo, menos assustadores. É o imenso valor ético e civil das narrações [...]. Se muitas pessoas leem meus livros, é porque sentem, como eu, medo da realidade, ainda que não tenham consciência disso. [...] Se conhecemos o que nos assusta, podemos enfrentá-lo. Nomear é conhecer. Portanto, os escritores nos ajudam a dominar nossos medos. Pessoalmente, prefiro a dominação das narrações à dominação exercida pela ciência, a filosofia ou a religião. No filósofo, no erudito ou no padre, há sempre uma espécie de autoridade que não se encontra no escritor (BARICCO, 1998, p. 81).

Em paráfrase livre das palavras de Larrosa (2015) sobre a educação, as narrativas autobiográficas dos leitores que ouvi nos convidam ao entendimento da literatura como matéria humana que sempre tem a ver com vidas que estão mais além da nossa própria vida, com tempos que estão mais além dos nossos próprios tempos, com mundos que estão mais além dos nossos próprios mundos. A literatura é uma possibilidade de desmontar a ordem do discurso, à qual Foucault se referiu como sendo a ordem que determina o que se pode dizer e o que se pode pensar, impondo limites à nossa língua e ao nosso pensamento. Os saberes literários, em movimento e mudança à semelhança dos giros caleidoscópicos, se constituem das tentativas diárias de jovens leitores e leitoras de transgredir alguma ordem que os encerra e construírem um lugar seu no mundo, um lugar de linguagem, de palavras, de poesia.

Os lugares onde lemos/ouvimos literatura também se inscrevem na nossa memória e dão significado aos textos que passam a compor a nossa história de vida. Sobre isso, Alana narra um pouco da sua relação com os espaços onde lia e revela também outros indícios de como a leitura e os leitores podem ser vistos em suas comunidades:

“Na minha casa tem uma carroça, costume de pai pra filho, e eu sempre gostei muito de brincar lá [...], e a minha família, talvez por não ter tido a oportunidade de descobrir a leitura e a literatura, não aceitava bem eu deixar de brincar, correr ou estar na casa das minhas amigas pra passar duas ou três horas lendo. A carroça fica fora de casa, não é bem do ladinho dela, e fica embaixo de um pé de umbu [...]. Eu sempre ia pra lá buscar esse espaço meu para ler porque era onde ninguém me incomodaria, além de, nele, eu poder refletir sobre momentos que passei na minha infância, sobre o que eu estava vivendo na adolescência e do que vivo, hoje, como jovem. Nessas passagens perdemos hábitos e é bom pensar nisso porque eles acabaram ficando só em nossas lembranças. [...] quando eu queria ler, não queria interrupções porque era o meu momento, o meu mundo, os meus livros e sempre que eu tentava ler na cama, por exemplo, alguém chegava chamando [...]. Então, eu sempre estava lá, na minha carroça. Quem sabe alguém poderia me ver e achar que eu estava enlouquecendo, mas não, eu estava me criando naqueles momentos”.

As lembranças de Alana dos momentos de leitura na carroça velha de seu pai realçam a importância de um espaço íntimo, próprio, para que nasçam as possibilidades de uma experiência literária atravessar a vida do leitor. O medo e o olhar de suspeição sobre quem lê e o que se lê é retomado como um fator que impossibilita Alana de ler

dentro de casa, especialmente durante o dia. A carroça é sua saída e lá ela não só lê autores e livros, mas a si mesma, sobretudo quando retoma momentos da infância e da adolescência recente como forma de refletir sobre sua condição juvenil hoje. Mas o elemento crucial nesse excerto da sua narrativa é quando ela afirma que as pessoas que a viam na carroça lendo, sozinha, poderiam até imaginar que ela estava com problemas mentais, mas não sabiam que naqueles momentos – só, lendo, encontrando-se com histórias e autores – estava em processo de criação de si mesma, de elaboração da sua subjetividade.

Os saberes da experiência e os saberes literários não são experimentos. As falas desses jovens, e tampouco minha interpretação delas, não se propõem a fixar o que viveram em parâmetros empíricos e metodológicos, meramente. Minha intenção é limpar a experiência e os seus saberes, inclusive literários, dos ranços e conotações experimentais que possam recair sobre eles. Por isso, concordo com Larrosa (2015) quando afirma que “se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade”.

Essa citação pode ser perfeitamente transportada às experiências de Alana, Rafaela, Lara e Lariza com os receios de suas famílias e moradores da comunidade em relação às suas leituras. Ao passo que elas buscavam um lugar diferente do comum, heterogêneo e plural, a suspeição dos demais amparava-se na manutenção de acordos coletivos e consensos pautados nas crenças e valores compartilhados comunitariamente.

Assim, acredito que ao compartilharem publicamente suas experiências elas participam mais da produção de uma heterologia do que de uma homologia. Em outras palavras:

[...] trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2015, p. 34).

Os saberes literários e os saberes da experiência não podem ser lidos com as lentes do experimentalismo porque não podem – e nem precisam – ser postos à prova, testados, reproduzidos. O giro do caleidoscópio é uma metáfora que cai bem não apenas ao jogo da memória, que se reinventa a cada evocação, mas também para os saberes construídos dentro de uma experiência literária. Saberes que estão em movimento, que são cambiantes, mutáveis – contrários à imobilidade, ao estático, ao parado. A literatura não arroga para si a obrigatoriedade de ensinar as coisas, mas arrisco propor que ela está mais interessada em ensinar sobre as coisas. Nesse sentido, proporciona aos seus leitores saberes que, como um caleidoscópio, se entrecruzam, se dividem, se separam, se unem, se articulam e sempre têm novos sentidos para apresentar aos nossos olhos famintos de horizonte.

Diálogos literários e intersubjetivos: letramento, experiência e formação de leitores

A literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo do caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar suas experiências.

Michèle Petit em
A arte de ler (2010).

Em geral, as pesquisas que investigam as relações entre os jovens e a literatura se orientam pela concepção de prática de leitura (entendida como as formas por meio das quais a leitura se dá em determinados contextos: ler em pé, deitado, com livro, com *e-book*, mediado por procedimentos e rituais específicos da situação em que acontece e por pessoas específicas) que, desde os anos 1990, especialmente, vem tendo seu sentido ampliado graças à expansão dos Estudos do Letramento no Brasil, sobretudo na área da Educação. Nesse sentido, hoje, as práticas de leitura também são compreendidas como práticas de letramento, realçando as dimensões históricas e socioculturais dos sujeitos, das comunidades de que são parte e dos seus modos e condições de participação nas culturas do escrito.

Nesse trabalho, reconheço as contribuições do conceito de prática de letramento (com ênfase no letramento literário) para a investigação dos processos de formação leitora entre os jovens. No entanto, minha proposta é incursionar pelos territórios, relativamente perigosos, da experiência literária. Acredito que esse deslocamento, que também pode ser lido como continuidade/descontinuidade, amplia o espectro de compreensão dos percursos formativos de leitores juvenis para além das esferas sociais e coletivas e me permite, na condição de pesquisador, adentrar territórios particulares e próprios a cada leitor e às suas formas singulares de viver e experienciar a literatura.

As narrativas dos jovens leitores da pesquisa sugerem que não há antagonismo entre práticas de letramento literário e experiências literárias nas suas histórias. Pelo contrário, a experiência literária é uma condição vivida unicamente por cada um deles a partir dos lugares que ocupam nos grupos que integram e, conseqüentemente, das práticas letradas envolvendo textos literários que eles compartilham com outros sujeitos, quais sejam colegas de classe, suas famílias, membros das igrejas que frequentam ou moradores das comunidades onde vivem. Meus esforços aqui estão na direção de promover um diálogo inicial entre essas categorias para pensar algumas das múltiplas dimensões que constituem os complexos processos de formação de leitores literários, especificamente no campo.

O estudo do letramento, dentro ou fora do âmbito escolar, costuma ser entendido como o estudo dos processos de leitura e escrita que os indivíduos utilizam na produção e interpretação de textos. No entanto, Castanheira, Green & Nixon (2007) discutem perspectivas de análise dentro dos estudos do letramento, principalmente as que conceituam o letramento como construção social (BAKER & LUKE, 1991; BLOOME, 1986; CASTANHEIRA, CRAWFORD, GREEN & DIXON, 2001), que me parecem mais apropriadas a uma leitura contemporânea e politicamente localizada dos sujeitos e suas práticas letradas.

Os leitores entrevistados, então, constroem nas suas comunidades e em outros espaços sociais modelos particulares de letramento, inclusas aí suas formas, também próprias, de compreensão dos aspectos envolvidos na aprendizagem de como tornar-se letrado. Nesse sentido, considero letramento um fenômeno social e político “que é definido e redefinido em cada grupo e, por contraste e diferenciação, entre vários grupos”, pois o significado de letramento para qualquer um desses grupos (clube de leitura, igreja, família, escola, comunidade, amigos) “torna-se visível nas ações de seus participantes, naquilo para o que esses participantes se orientam, nas responsabilidades que assumem ou atribuem aos outros, na aceitação ou rejeição de respostas ou no

engajamento que têm com textos diversos” (CASTANHEIRA, GREEN & DIXON, 2007, p. 09).

Ao longo do texto, diversos fragmentos das narrativas dos jovens sertanejos têm sido trazidos para dialogarem entre si, com os conceitos teóricos que me orientam e com minha interpretação acerca do que narraram. Muitas dessas cenas podem ser lidas a partir da noção de letramento enquanto fenômeno social, pois são memórias das suas relações e modos de participar nas culturas letradas e orais em interação com outros sujeitos. Os momentos em que ouviam as histórias dos anciãos, as partilhas de entendimento no clube de leitura e as atividades coletivas de leitura literária desenvolvidas dentro de um projeto escolar são exemplos de práticas de letramento em movimento na formação literária desses rapazes e moças que revelam, dentre outros aspectos, suas maneiras de atuarem nas comunidades letradas de que são parte, vivendo singularmente os pactos socioculturais firmados no interior delas.

Ouçamos a voz de Alana, que em sua narrativa conta sobre sua participação no projeto escolar “Semana de Línguas”, desenvolvido na escola onde cursou o ensino fundamental, na comunidade de Tabuleiro Alto:

“[...] não seria a jovem que sou hoje sem a Semana de Línguas, que foi de extremo a extremo na minha vida, marcando dos momentos mais felizes aos mais tristes [...]. A turma se reunia, lia o livro e o que da imaginação viesse a florir era o que ia ser apresentado no projeto, então não era só o livro, era sobre o que refletíamos a partir dele. [...] o projeto nos deu uma base para construirmos nossa personalidade, aprender o respeito pelas diversas formas de ler, opinar, discordar”.

A relação de Alana com os textos, mas especialmente com seus colegas, dentro de uma prática de letramento no espaço escolar é marcada pelo olhar particular dela para as sociabilidades que eram construídas na escola enquanto ela e os demais alunos do 9º ano do ensino fundamental desenvolviam trabalhos de leitura literária no âmbito da “Semana de Línguas”. O letramento, lido a partir da sua fala, não se constituía como um estado fixo dos leitores e, tampouco, se restringia à menção dos processos de leitura e escrita de textos, mas despontava como um traço das relações entre escola, culturas do escrito e sociedade em mobilidade. Para Alana, ler o livro de literatura indicado na escola remete à construção coletiva de “práticas de letramento em um determinado grupo e às possibilidades que se tornam disponíveis aos participantes para que se

tornem letrados de uma maneira peculiar ao grupo a que pertencem” (CASTANHEIRA, GREEN & DIXON, op. cit.).

A jovem leitora ainda se remete, referindo-se ao projeto “Semana de Línguas”, às atividades que aconteciam fora da escola, como uma viagem organizada pelos professores do seu turno para assistir ao espetáculo “Chuva de Bala no País de Mossoró”, uma releitura teatral de um episódio histórico no qual Lampião e seu bando foram, supostamente, expulsos de Mossoró, Capital do Oeste Potiguar, pelo povo. O espetáculo acontece no adro da Capela de Santo Antônio, onde um dos tiroteios do conflito teria ocorrido, inclusive com marcas das balas na torre da igreja:

“Chuva de Bala no País de Mossoró, meu Deus! Aquele espetáculo era literatura, leitura, livros, letras, palavras e muito mais! Fomos ao Museu do Cangaço, que falava um pouco sobre o que o espetáculo mostraria [...]. A direção da escola não gostava dessas aulas porque dizia que era desnecessário sair do sítio pra ir até Mossoró e, por isso, era difícil irmos, mas em geral conseguíamos. Ah, eram momentos tão incríveis porque estávamos sempre descobrindo coisas novas! Não era porque a gente estava no museu que não estivéssemos fazendo leituras que nos influenciaram e sobre as quais eu e outros alunos fundamos muitas bases do que somos. [...] não foi a leitura de um livro de papel em si, mas foi um espaço onde pudemos fazer leituras do mundo, da arte, porque cada cena, cada momento trazia sentimentos diferentes e nos fazia pensar sobre nossa cultura, nosso estado, região”.

Lariza lembra, sobre as visitas a Mossoró, a sua relação com uma das edições da “Semana de Línguas” que tematizou as chamadas literaturas populares e o romance regionalista de 30:

“[...] não era só um passeio [...], na minha turma líamos histórias sobre o Nordeste, como as peças de Ariano Suassuna – ‘O Auto da Compadecida’ e ‘O Santo e a Porca’ –, os contos populares recolhidos por Câmara Cascudo, uns trechos daquele livro famoso de Paulo Freire, como é mesmo o nome? Ah, ‘Pedagogia do Oprimido!’ ‘Menino de Engenho’, de José Lins do Rego, e também os cordéis de Antônio Francisco, que até nos visitou na comunidade e que eu acho que merece mais reconhecimento porque escreve coisas lindas sobre a vida e a gente [...], é um poeta genial!”.

As práticas letradas em que as jovens leitoras estiveram envolvidas, assim como trabalhos de Cook-Gumperz (1986) e Street (2014), reforçam a tese de que o letramento não é um processo igual para todas as pessoas em qualquer situação simplesmente

porque elas são de um mesma comunidade ou convivem num mesmo grupo (como a turma da escola, por exemplo). O letramento não se passa, sozinho, na cabeça de um indivíduo e tampouco é homogêneo ao ponto de ser vivido e compreendido da mesma forma pelo coletivo. Pelo contrário, ele é “um processo dinâmico em que o significado da ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social” (CASTANHEIRA, GREEN & DIXON, op. cit.).

Essa reflexão sobre o letramento, unida às cenas narradas pelas jovens, sugere que o pertencimento a uma comunidade se orienta pela capacidade de compreender e construir práticas letradas que referenciem essa pertença à comunidade. Em outras palavras, são os modos como os jovens narradores viveram e vivem a cultura letrada em seus espaços sociais que os caracterizam como membros, em diferentes posições na trama social, dos grupos que integram. Por essa razão, a proposição de Castanheira, Green & Dixon (2007) de que faz mais sentido pensar em *letramentos* a *letramento* me soa prudente e aceitável, já que uma única definição de letramento jamais captaria a multiplicidade de ocorrências, demandas e maneiras de participar em processos de letramento em diferentes grupos sociais.

Bloome (apud Castanheira, Green & Dixon, 2007, p. 10) discute, brevemente, a complexidade e dinamicidade dos processos de letramento, destacando que ao se discutir letramento é preciso compreendê-lo como mais que processos de leitura e escrita, mas principalmente os contextos sociodiscursivos onde esses processos ganham vida e sentido, singular e coletivamente, na vida dos sujeitos:

Embora membros de uma comunidade tenham um mesmo enquadre para o uso da leitura e da escrita, isso não significa que os usos da leitura e da escrita em uma situação específica são estáticos ou predeterminados. No momento em que as pessoas se reúnem e começam a interagir, estabelecem um contexto comunicativo compartilhado [...]. Contextos comunicativos compartilhados são estabelecidos pela maneira como as pessoas agem e reagem em relação aos esforços comunicativos feitos pelos outros [...]. Letramento não é monolítico, esse fenômeno depende da comunidade para sua definição [...], dentro de uma comunidade a definição de letramento não é estática [...], as pessoas estão continuamente construindo e reconstruindo o significado do que conta como letramento [...]. Por um lado, existe continuidade do significado do que é ser letrado de um grupo para o outro, porém, por outro lado, esse significado é continuamente definido e dependente da situação local (BLOOME, 1986a, p. 72).

Sendo o letramento um complexo de processos, uma construção eminentemente social, que não se pode descrever como um estado, tão pouco como uma condição restrita ao aprendizado da leitura e da escrita, forjado em significações móveis e mutáveis, no tempo e na história, em função das demandas linguísticas, sociais e culturais dos sujeitos de uma comunidade, é importante frisar que as práticas de letramento evocadas pelos jovens em suas narrativas de si obedecem à caracterização apresentada porque não são ações estáticas descritas da mesma forma por todos, mas elaborações discursivas que estão sempre em contato com a subjetividade dos narradores e as formas como cada um foi atingido, tocado e mobilizado pelos serões de contação de histórias, seminários de literatura na escola, exposições comunitárias dos seus trabalhos, visitas a museus e espetáculos, etc., além das particularidades culturais próprias das comunidades onde estão inseridos.

Nesses diálogos literários e intersubjetivos que proponho, a ideia de pensar o letramento em sua pluralidade de manifestações – portanto, *letramentos* – é muito útil, pois também se torna fundamental à leitura das narrativas dos jovens leitores o que Graça Paulino (1998, p. 16) definiu como letramento literário: “uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”, argumentando, ainda, que a formação do leitor literário significa:

[...] a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (2004, p. 56).

Com Rildo Cosson, alguns anos depois, Graça Paulino acrescenta outro elemento à sua definição inicial de letramento literário, concebendo-o também como “um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67). O letramento literário nos remete a uma biblioteca metafórica, da qual dispõem os jovens leitores, individual e coletivamente, e aos modos como essa biblioteca – que contrariando o sentido etimológico da palavra, não reúne apenas livros – é construída, ressignificada, negociada, transformada e mantida por cada um e por todos que integram alguma comunidade.

As dimensões que envolvem a elaboração e a reelaboração de nossas bibliotecas metafóricas – entendidas, nesse trabalho, como a reunião caótica, à deriva, pós-disciplinar, e em constante transformação na escala do indivíduo e da sociedade, de histórias, imaginários, leituras, livros e sentidos literários e também poéticos – podem ser sintetizadas na ideia de *processo* ou, mais poeticamente, de *curso do rio*, aludindo à imagem das águas que fluem em movimento de reinvenção perene (como a memória).

Tomado como processo, o letramento literário é um fenômeno dinâmico, que à revelia de argumentos que o encerram apenas no ato de ler textos literários, não se restringe a uma prática delimitada a um dado momento nem a conhecimentos objetivamente mensuráveis, pois:

[...] Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio aquilo que nos é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário. Tal singularidade vem tanto de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, uma vez que a literatura é essencialmente palavra, quanto da experiência de mundo que concentra e disponibiliza, pois não há limites temporais ou espaciais para um mundo feito de palavras – o exercício da liberdade que nos torna humanos. É por essa força libertária que a literatura sempre participou das comunidades humanas. É isso que faz com que a literatura esteja em todo lugar (COSSON, 2014, p. 25).

Para conversarmos sobre essa força libertária da literatura, à qual Rildo Cosson, se refere gostaria de frisar que ela se nutre dos significados que os textos lidos têm para os leitores. No caso dessa pesquisa, também sobre o sentido que os jovens atribuem às suas vidas a partir dos seus encontros com a literatura, pensada aqui como produção cultural que não se restringe apenas ao uso artístico da linguagem ou à ficcionalidade, mas opera em territórios sócio-históricos, culturais e políticas em disputa contínua. Em sua entrevista, João Neto disse:

“Li recentemente ‘O mendigo e o milionário’, de Benoit Saint Girons, que acredito ser uma obra que deveria ser lida por todos nós. Um dos livros mais substanciais que li e que traz uma verdadeira ponte para nossa reflexão sobre a maneira como encaramos a vida e o mundo. Nessa linha reflexiva, mas dessa vez um tanto mais cômica, li ‘Cartas aos adolescentes e aos seus pais’, de Rubem Alves, que é praticamente um guia para os pais de como lidar com seus filhos adolescentes e toda a sua complexidade. Impossível não se identificar! (Risos).

O jovem leitor disse que procurava ler também histórias da literatura estrangeira, especialmente:

“Por causa do estilo de escrita que é um pouco diferente desse livros que falei antes [...], são best-sellers, mas não me incomoda lê-los porque não sou leitor de um só tipo de livro [...], da literatura de fora, recentemente concluí as obras ‘A Seleção’ (Kiera Crass), ‘Caixa de Pássaros’ (Josh Mallerman), ‘Sussurro’ (Becca Fitzpatrick), ‘O Lado Feio do Amor’ (Collen Hoover), ‘Diários de um Banana’ (Jeff Kinney), que considero ideal para ser apresentado a um público infanto-juvenil que está entrando em contato com a leitura e pode divertir e entreter bastante. Nos clássicos, conheci o difícil e inesquecível ‘Dom Casmurro’ (Machado de Assis), a intrigante ‘Divina Comédia’ e o lindo ‘O Pequeno Príncipe’ (Antoine de Saint-Exupéry), que embora conhecido como livro infantil tem lições que devem ser levadas por toda a vida”.

Lariza trouxe à entrevista o livro *Cidade do Sol*, do afegão Khaled Hosseini, sobre o qual falou: **“é do mesmo autor de ‘O caçador de Pipas’, um livro que me fez chorar demais [...], este aqui também foi marcante: é triste, doloroso, mas bonito. A realidade é assim, não é? Lendo, a gente também aprende sobre a vida, especialmente sobre as guerras que hoje, e desde sempre, maltratam o mundo”.** E seguiu mencionando outras histórias, lidas na escola ou não, que foram significativas pra ela:

“‘Harry Potter e a Pedra Filosofal’, da J.K. Rowling, foi uma história incrível que li por indicação do professor de português no 7º ano. Todos na sala leram e adoraram, teve até uma mostra para a comunidade, nos fantasiávamos de bruxos e bruxas e contamos para as nossas mães, pais e familiares o quê e como lemos [...], foi uma leitura cheia de aventuras, me diverti muito; diferente de ‘Harry Potter e as Relíquias da Morte’ – sim, eu li os sete livros! –, que me fez chorar muito e até me sentir um pouco órfã da série. Já li a coleção umas quatro vezes e não enjoa, não gosto muito dos filmes, mas sou apaixonada pelos livros [...]. Também tem esse aqui (fala referindo-se a um livro que tira da bolsa), que é o ‘Poemas de céu e outros poemas’, da Roseana Murray. Eu trouxe porque ele me lembra de um palestra que eu e Mércia (uma amiga) participamos em Natal falando sobre como aprendemos a gostar de ler e a autora dele estava lá! Fizemos fotos, autógrafos e tudo mais”.

João Neto e Lariza nos dão elementos materiais em suas narrativas para refletirmos sobre as formas juvenis de se apropriar de obras literárias em espaços escolares e não-escolares e, além disso, sinalizam por meio das leituras que fizeram aprendizados importantes em suas histórias. Isso fica mais evidente nos momentos em que João fala de *O Pequeno Príncipe* e Lariza sobre a literatura afegã de Hosseini. A dimensão de partilha comunitária, convertida em letramento literário, está na fala de Lariza quando narra o episódio da exposição à comunidade do que estavam lendo na escola – *Harry Potter e a Pedra Filosofal* – e do que aquela leitura significava para eles, alunos entre 12 e 13 anos de idade. Marcada pelo enredo de fantasia de Rowling, ela segue lendo os demais seis volumes da história e mencionando, inclusive, o estado de perda e orfandade ao concluí-la.

O contato direto com uma das escritoras que lia também é mencionado por Lariza com entusiasmo, pois, segundo ela, viu desaparecer a distância entre a autora de poemas que tanto gostava e ela, leitora residente numa pequena comunidade a quilômetros de distância dos grandes centros urbanos onde os escritores mais conhecidos costumam estar. Nesse ponto da conversa, após a entrevista, ela comparou essa situação à da visita do cordelista e poeta popular Antônio Francisco à sua escola, ressaltando que ficou muito surpresa e feliz com a disponibilidade e proximidade dele dos leitores, da comunidade e das coisas do sertão, como disse.

Em sua narrativa, Lariza também corporificou um elemento do letramento literário apontado por Graça Paulino: a necessidade de que o leitor não só leia literariamente, como também identifique e se aproprie autonomamente de recursos linguísticos e estilísticos que possam compor uma estética literária no que escrevem. A jovem leitora, então, leu para mim um poema sobre sua comunidade que ela produziu por ocasião da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, em 2011, e que transcrevo abaixo, a seu pedido:

Tabuleiro Alto, vila do sol alto

*Onde moro?
Ah, vivo em um lugar encantador
De boa gente e de muito valor
Onde não há guerra, nem destruição
Onde as palavras são união e cooperação
Porque o povo luta junto, como um só coração.*

*As casas, humildes e simples
Taipa, barro e pau-a-pique
São o berço das famílias
Unidades simples da vida.
Em meio ao torrão, a emoção!
Ver brotar no chão do sertão
O respeito e a comunhão
Com o projeto As três Margaridas
Que tem como objetivo
Espalhar a palavra de respeito à natureza e à vida
A grande dádiva da maior das criações.*

*Onde as relações de amizade são realidade
A educação também faz-se uma prioridade
Pois ter tanta criança lendo por aqui
Em Tabuleiro Alto, Vila do sol alto
Ora, é uma conquista. É um arauto.*

Como uma das faces do leitor letrado literariamente, produzir, em algum nível, literatura ou mesmo fazer uso de recursos estilísticos criativos e trabalhados esteticamente é uma prática comum aos jovens que entrevistei, mesmo que não se possa, no caso de alguns, confundir comum com tornar público. A timidez e o que eles consideram como uma escrita incipiente e muito particular são algumas justificativas para ainda não trazer à tona suas produções. João Neto, Lara, Alana e Emanuel, contudo, compartilharam alguns artigos, poemas, canções e memórias escritas comigo após encerrada a entrevista, textos sobre os quais posso dizer do diálogo e da potência literária que estabelecem com muitas obras que citaram durante suas narrativas e que não escondem as influências que receberam dos enredos, textos e estilos dos autores e autoras lidos.

Lariza, por outro lado, trouxe o seu poema impresso e perguntou se poderia lê-lo porque era um texto que a recordava não apenas de elementos positivos da sua comunidade, mas de um trecho importante da sua história de leitora. Segundo ela, o poema foi o escolhido para representar a escola nas demais etapas da olimpíada e

também venceu na etapa municipal, tendo sido o texto enviado à etapa estadual, com quase trezentos outros poemas de todo o Rio Grande do Norte. Ela me contou isso muito orgulhosa e, a todo momento, lembrava como foi importante estruturar uma relação mais íntima com a literatura para ter condições de escrever poemas e outros gêneros não literários.

Camilo, o jovem que encontrou no lixo um feixe de esperança mediada pela leitura e pela literatura, também narrou sua história emocionante dentro da Olimpíada Escrevendo o Futuro, edição 2014, na qual foi finalista na categoria crônica, orientado pela Profa. Diana Lopes Bezerra:

“No início, eu fiquei animado e quis que meu texto fosse premiado, aí a professora Diana começou o trabalho dela nos orientando na escrita e percebi como era trabalhoso e difícil escrever. Então, escrevíamos e reescrevíamos com base em alguns dos textos que já haviam sido vencedores na olimpíada. Fomos escrevendo. Enquanto escrevíamos as crônicas fomos vendo erros, revendo, tentando ajeitar ali, vendo que isso aqui não estava bom, colocando e trocando as palavras de lugar. E toda sala interagiu muito e isso ajudou demais porque, no final, as crônicas ficaram realmente boas. Eu não esperava que a minha fosse a selecionada, sabe? Eu fiz um texto, pensei que nem estava tão bom, mas depois mudei de ideia e deu certo. Consegui ir até a final, em Brasília, e fiquei muito satisfeito com isso”.

Segundo Camilo, com a Olimpíada de Língua Portuguesa foi a primeira vez que saiu do Rio Grande do Norte, tendo participado das atividades da semifinal em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e da cerimônia de premiação realizada em Brasília, Distrito Federal, ocasião na qual seu texto esteve entre os cinco melhores do Brasil. O jovem me mostrou, orgulhoso, o livro com os textos finalistas da edição que o premiou e onde constava o seu, nascido da sua experiência de vida na comunidade de Pataxó e que ganhou forma e estilo, nas palavras do menino, graças ao que ele já tinha lido e leu durante o processo de escrita e à orientação cuidadosa da professora de português do ensino fundamental. Abaixo, convido você, leitor(a) a ler a crônica do pataxoense:

Só entra quem pode

Um circo. Apenas um circo pra gente dessa pequena comunidade era motivo de muita alegria. Pataxó nunca tinha tido o prazer de receber um circo. Aos poucos e bem devagar chegavam aqueles carros cheios de palhaços. Todas as janelas se abriam em um efeito dominó, todos admirados. Os palhaços trabalhando para montá-lo, peça por peça, e a população naquela ansiedade...

Muita gente contribuiu para a montagem, e o que era um amontoado de ferros em poucos dias tornou-se “O CIRCO”. Ele estava ali, concretizado, bem na minha frente. No primeiro dia de espetáculo, meu coração quase saía do peito, como se dissesse: “Me solta, me solta, me tira deste peito, quero ir ao circo!” Eu me aproximava, me aproximava, me aproximava, em silêncio, mas de longe podia-se ouvir aquele tum, tum, tum, tum: eram as batidas do meu coração, sempre propondo a frase: “I love you, circo”. As crianças corriam como carros de Fórmula 1, com aquele toque de doçura nos olhos e aquelas turbinas debaixo dos pés.

Também corri, e muito! Mas de nada adiantou. As palavras do segurança deixaram-me triste: “Garoto, só entra quem tem ingresso, só entra quem pode!” Nesse dia, todos estavam alegres, o sorriso tomava conta da comunidade Pataxó. Eles sorrindo; eu, chorando. Minhas lágrimas pulavam do meu rosto de encontro ao chão, eu chorava de tristeza. Sempre acreditei que os sonhos pudessem me levar a qualquer lugar, que eu pudesse alcançar tudo. Porém, a partir daquele momento, passei a entender que precisava de dinheiro, tinha que fazer alguma coisa para conseguir.

Amigo leitor, se estivesse no meu lugar, o que faria para conseguir dinheiro? Você pediria, não é? Eu até tentei, mas não tinha a quem pedir.

Como meu tio trabalhava descarregando peixes em dia de domingo, ofereci minha ajuda em troca do dinheiro do ingresso. Confesso que tive que trabalhar muito para conseguir aqueles três reais e, no segundo dia de espetáculo, eu estava lá, dessa vez do lado de dentro. Quando começou a apresentação dos palhaços, ouviu-se o choro de alguns garotinhos e muitos risos. E o meu não se comparava a nenhum deles, era o mais alto de todos. Mas que pena! Tudo isso acabou. O circo foi embora deixando aquela saudade que qualquer um sentirá. Aquelas alegrias ninguém tira de mim, mas também tem outra coisa que é difícil de esquecer: as palavras do segurança – “Só entra quem pode”. Resta-me pensar que todo sonho tem seu preço.

A crônica de Camilo revela uma escrita sensível que resvala, com sutileza, uma crítica social aguda e uma percepção apurada e perspicaz dos meandros da vida. Uma vida com limitações e condicionamentos cruéis que desde muito cedo ensinam, pela imposição e pela dor, que “todo sonho tem seu preço” e que esse preço, geralmente material, pode ser mais difícil de pagar para uns (muitos) do que para outros (poucos). Dentre suas possibilidades de sentido como texto, ela também é uma janela através da qual podemos ver um jovem vivenciando um fecundo processo de letramento literário, a partir do qual faz da escrita território de experimentação e criação. O domínio primoroso que o leitor demonstra em relação a um gênero discursivo conhecidamente complexo pelas suas fronteiras nubladas entre o literário e o jornalístico resulta de um trabalho comprometido de escrita e reescritas, conjugando sua história de vida, sua

capacidade de rememorar e inventar e, é claro, as leituras que compuseram o quadro da sua personalidade e formação.

De modo geral, falar de letramento literário é falar da pluralidade de concepções e modos de tratar o leitor, o autor, o texto, o contexto e outros elementos que concorrem para a construção de sentidos literários e a atuação em práticas letradas nas quais o lugar do texto literário é central e determinante ao estabelecimento de atos comunicacionais efetivos. Os quatro elementos acima, especialmente, são essenciais a qualquer formulação teórica sobre a formação de leitores, tendo em vista que “sem um deles o circuito não se completa e o processo resulta falho”, pois “o diálogo implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto” (COSSON, 2014, p. 41).

Partindo da ideia de leitura como ato sempre compartilhado socialmente e da construção de sentidos literários como resultado das relações sócio-históricas de cada tempo, o letramento literário se constitui enquanto modo de olhar a formação de leitores preocupado com as formas através das quais os leitores realizam leituras literárias circunscritos às limitações do momento histórico que vivem e, conseqüentemente, às possibilidades que este oferece para que possamos ler ou, em outras palavras, às consciências possíveis ao tempo que vivemos e compartilhamos socialmente.

Nessa perspectiva, os leitores são construídos como tais pelas comunidades das quais são parte e com as quais dividem o tempo da história, considerando que “a leitura não é uma invariante histórica – mesmo nas suas modalidades mais físicas”. Porém, no letramento literário, ler não se restringe à relação linear entre leitura e história, pois a primeira “é um gesto, individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidade, das representações do saber ou do lazer, das concepções de individualidade”, como informa Roger Chartier (2004, p. 173).

Ao retomar o conceito de experiência quero reforçar, em outra via do caminho, o lugar privilegiado do leitor na elaboração da sua experiência literária e, obviamente, da sua formação leitora. Por lugar privilegiado não entendo um lugar de absolutismo e liberdade incondicional, mas, recorrendo novamente à Virgínia Woolf, um teto todo seu, um espaço que, em meio às relações e disputas sócio-históricas e culturais, pertença, mesmo que momentaneamente, àquele que lê em relação com os sentidos que produz antes, durante e a partir deste ato de contato e imersão em textos literários.

A construção desse espaço, que também se orienta pela necessidade humana de solidão e intimidade, não está na contramão da história do nosso tempo e, muito menos, descolada dos nossos pertencimentos culturais e condicionamentos sociais. É sobre este lastro que a experiência nasce, mas mediada por uma arte de existir única e própria a cada um de nós que não pode ser a mesma em duas histórias de leitura porque não foi significada e experienciada da mesma forma por dois leitores.

A experiência guarda uma particularidade neurológica que ainda divide e confunde cientistas: a sinestesia. A experiência nos acontece, sem avisos prévios ou condicionamentos evidentes. Nós a sentimos, ou melhor, ela provoca na gente o encontro entre diferentes sensações que não anulam umas às outras e provocam o que os neurocientistas afirmam se tratar de uma adição ao que se vive, nunca uma troca. Metaforicamente, é como se, imersos num texto literário, pudéssemos ver, ouvir, tocar, sentir o sabor e o cheiro dos ambientes com os quais somos confrontados em um trama narrativa ou num poema, sem que haja rupturas entre essas faces da sinestesia, mas um articulação ativa que nos mobiliza biopsicossocialmente pela mediação de um acontecimento literário.

Na esteira de Louise M. Rosenblatt (1994), para quem a leitura é uma transação entre texto e leitor comandada por este último, a experiência literária é um modo único de viver, uma expansão das fronteiras dos nossos sentimentos e mundos mais profundos, e também dos que são mais alheios à gente, vividos por meio de nós mesmos. Portanto, a obra literária não existe no texto, exclusivamente, pois este é um amálgama de símbolos que dependem de cada leitor para serem significados em sua história e nas realidades que partilha com os outros. É na experiência da leitura, que toma lugar na história de um leitor localizado temporal e espacialmente, que uma obra literária acontece, emergindo de um encontro integrador no qual leitor e texto se compenetraram intersubjetivamente.

O valor da experiência para a formação de leitores literários no campo é um sinal emitido através da luz que as palavras de jovens sertanejos joga sobre suas vidas e suas relações com a literatura. Como a literatura, a experiência não responde bem à objetivação e à universalização, porque “é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida” (LARROSA, 2015, p. 40).

À experiência se colam as camadas da opacidade, da obscuridade, da confusão da vida, dimensões costuradas com um pouco de desordem e indecisão. Em razão disso, a experiência reivindica para si os elementos desprezados pela filosofia e pela ciência,

em seus moldes clássicos, dignificando palavras que ainda hoje exasperam os que defendem certa instrumentalização do conhecimento: subjetividade, incerteza, provisoriedade, corpo, fugacidade, finitude, vida.

Escutemos a voz de Lariza:

“[...] ler literatura tem a ver com mudança. A cada livro que leio, sinto que amadureço um pouco mais, arquivo um pouco de conhecimento, sabedoria, [...] ela me enriquece infinitamente e a qualquer um que se abra a ela [...], é algo que acontece no íntimo, que ninguém pode te tomar [...], eu sinto realmente que entro nas histórias e aquilo, naquele momento, existe [...]”.

A capacidade de mutabilidade que a literatura ativa numa história é atestada não apenas por Lariza, mas por cada um e todos os jovens que entrevistamos. Camilo, por exemplo, argumenta nesse sentido que ter produzido um texto literário reconhecido e bem avaliado por especialistas em literatura foi mais que uma motivação, mas significou que ele poderia seguir na vida buscando outras conquistas e trabalhando em outros sonhos porque dificuldades como a pobreza, a distância dos centros urbanos, a dificuldade para acessar bens culturais privilegiados socialmente e as demais privações direta ou indiretamente conectadas a essa teia de desigualdades sociais não foram suficientes para privá-lo de chegar à final do concurso de escrita literária da educação básica mais concorrido do Brasil e de ser aluno de uma instituição de ensino federal de qualidade e excelência, como é o IFRN. Ressalve-se que a situação narrada por Camilo, mesmo representando a quebra exitosa de muros sociais resistentes por meio da literatura, ainda não é a regra no cotidiano de jovens camponeses, pobres e negros como ele; mas uma exceção que, com muita luta política e engajamento social, tem sido aos poucos ampliada, apesar dos ataques seculares e atuais à ascensão dos marginalizados a espaços de poder e controle social.

Partindo da relação entre conhecimento, sabedoria e a produção de um lugar íntimo dentro da experiência literária, não se pode esquecer que quando falo de experiência algumas precauções são necessárias, como a dissolução de possíveis relações entre experimento e experiência (completamente antagônicos e inconciliáveis) e a retirada de pretensões autoritárias e dogmáticas da experiência, aspectos já discutidos anteriormente. Porém, a terceira precaução merece um pouco de atenção em função do diálogo que pretendo realizar entre ela e a discussão em torno do letramento,

de modo amplo, e do letramento literário, mais especificamente, a partir das narrativas dos leitores potiguares.

A experiência não consiste em prática. Nessa perspectiva, uma prática de letramento literário não é sinônima da experiência literária, porque uma prática pressupõe seu nascimento a partir de uma ação, ao passo que a experiência mais tem a ver com uma paixão, esta entendida não como mera passividade diante da vida e do que nos acontece, mas como responsabilidade em relação ao outro. A paixão, nesse sentido, funda uma liberdade dependente e vinculada ao outro, que não se encerra nela mesma “mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de apaixonar”, nas palavras de Larrosa (2015, p. 29).

A prática de letramento, do ponto de vista ideológico, prevê a formação de um sujeito crítico e consciente das cruzadas sociais que alinhavam as culturas do escrito. No caso do letramento literário, a previsão recai sobre o sujeito leitor e sua capacidade de ler e produzir a realidade enredado em sentidos construídos literariamente, nos planos do indivíduo e do coletivo. Por sua vez, a experiência não prevê nada, mas supõe a existência de um sujeito, aqui também entendido como leitor, apaixonado, aberto ao sofrimento, ao padecimento e às alegrias que podem vir a nascer da relação com o outro. Meu argumento é de que esse outro, na experiência dos jovens leitores, pode ser o texto literário e tudo que se liga a ele, a exemplo dos mediadores, dos espaços e tempos nos quais se realizam as leituras, dos contatos marcantes com determinadas obras e das situações de revés e resistência que tensionaram suas histórias de leitor.

Sem pensá-los em oposição ou contrapostos, acredito que o letramento e a experiência representam gestos e momentos distintos na formação literária dos jovens que ouvi, pois se não são sinônimas e guardam particularidades que as tornam inconfundíveis, não deixam de manter algum grau de proximidade no que se refere ao pressuposto comum de que a literatura é inicialmente um mundo outro e que, para acessá-lo, precisamos nos abrir (nos expor) e tomá-lo (também nos deixando tomar por ele) como nosso, buscando romper as fronteiras espaço-temporais da nossa vida.

No que se distancia da prática de letramento e do sujeito letrado, a experiência literária e o sujeito da experiência – ressalte-se, todos inscritos em diferentes faces do leitor, complexificando-o – são passionais, pois são receptivos, abertos e expostos. O que não quer dizer, alerta Larrosa (2015, p. 42), “que seja passivo, inativo: da paixão também se depreende uma epistemologia e uma ética, talvez, inclusive, uma política, certamente uma pedagogia”, já que o que se descobre na experiência é “a própria

fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria incompetência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade” (op. cit.).

Outras precauções em relação à experiência são necessárias. Não se pode imobilizá-la num conceito fechado, sob o risco de esvaziá-la do seu potencial semântico e humano. Dela também não se pode fazer um fetiche ou um imperativo, como se todos, a partir de agora, devessem identificar e elaborar sua experiência pessoal como se ela fosse um produto que podemos pegar e manusear de acordo com nossa vontade. A última precaução é uma necessidade, a de fazer da experiência uma palavra afiada, que não seja passível de neutralização e desativação (LARROSA, 2015).

A experiência literária se articula ao que é social, comunitário, coletivo, mas sem amarrar-se e homogeneizar-se, fazendo uso da linguagem para situar-se nos grupos, mas principalmente para produzir sua singularidade em meio ao *nós*, ao *todos*. A experiência é o lugar onde tocamos os limites de nossa linguagem na relação com o outro e conosco, disse Giorgio Agamben (2005), e precisamos dela exatamente porque temos a necessidade de compartilhar com os outros nossas perplexidades, as dúvidas e cautelas que perpassam nossas interrogações sobre o mundo e sobre nós mesmos a partir dos universos e seres com quem entramos em contato na abertura aos textos literários. Enquanto leitores literários e sujeitos da experiência, portanto:

[...] Não queremos que nos compreendam, mas sim que nos escutem, e somos capazes de oferecer, em troca, nossa capacidade para escutar o que talvez não compreendamos. Além disso, não queremos falar para todos, porque sabemos que esse *todos* é, na realidade, ninguém. Não nos fiamos nessa língua dessubjetivada que não tem ninguém dentro, nessa língua de ninguém, nessa língua que falam os que não têm língua. Não queremos essa língua dessubjetivante que não se dirige a ninguém, que parece que só fala para si mesma. Sabemos que falar e escrever, escutar e ler, só são possíveis pela própria pessoa, com outros, mas pela própria pessoa, em primeira pessoa, em nome próprio; que sempre é alguém o que fala, o que escuta, o que lê e escreve, o que pensa. Além do mais, se é verdade que se pode debater ou dialogar com qualquer pessoa, se é verdade, inclusive, que se pode argumentar com qualquer pessoa, somente a cada um concerne com quem quer falar e com quem pode pensar (LARROSA, 2015, p. 67).

Um dos traços mais recorrentes nas narrativas de si dos jovens leitores potiguaros foi a relação que estabeleciam entre a literatura e a construção de um espaço particular, mesmo em situações de leitura coletivas. Suas memórias são, sabidamente, parte das memórias das comunidades de leitores de que são parte, mas também são

únicas, irreplicáveis e operam nos interstícios da subjetividade que os constitui. Ao propor o diálogo entre noções de letramento, letramento literário e experiência no âmbito da formação de leitores tinha em mente ilustrar a densidade que atravessa o que chamamos de formação leitora/literária e sinalizar que uma única perspectiva de leitura desse processo não é suficiente para abordá-lo.

Nesse trabalho, optei por realçar a dimensão da experiência literária recorrendo a modos de abordá-la que ampliam seu espectro de entendimento e acentuam seu caráter relacional e dialogal com outras questões referentes à formação de leitores. Letramento e experiência, portanto, não se opõem, mas expõem a seara de desestabilidades, contradições, desencontros e tensões que constituem uma história de leitura e transitam entre o social e o individual de maneiras mais complexas do que determinam e supõem lógicas binárias de pensamento.

A literatura no sertão: bússola dos leitores-caminhantes?

*Uma coisa entre herbário e casa de pássaros,
com nascentes de água no branco das páginas,
e rumor de concha marinha em cada frase.*

*Uma coisa em polpa de fruta, o sumo
escorrendo entre as rachas; que ameace fugir
das mãos para mergulhar e voar; que nos
destrua à noite e nos ressuscite esquecidos da
véspera; que nos faça amanhecer muitas vezes.
Um livro que esteja ventando em cada folha e
fazendo sol nas margens. Um livro que suscite
no leitor a vontade de fechá-lo depressa e ir
vivê-lo fora de suas páginas.*

Aníbal Machado, em
Cadernos de João (2002).

A caminhada que anunciei páginas atrás se move para sua (in)conclusão. No passo em que nos encontramos, gostaria, ainda, de refletir sobre o lugar da literatura no sertão potiguar com atenção para algumas especificidades da formação de leitores dos/nos campos ipanguaçenses. Até aqui, já conhecemos um pouco das suas vidas e dos modos como participam das culturas do escrito e do oral. Também descobrimos alguns detalhes que envolvem suas relações com a literatura e possíveis sentidos que eles e elas, jovens sertanejos, atribuem aos textos literários e que estes resvalam em suas andanças como leitores pelo mundo a fora.

Por literatura, é preferível dizer primeiro o que não a define. Márcia Abreu (2006), em *Cultura letrada: literatura e leitura*, propõe análises certeiras e didáticas sobre como as definições geralmente atribuídas à literatura são escamoteadas por discursos que restringem-na, por exemplo, à ideia de que todo texto literário faz um uso artístico da linguagem ou que todo texto literário é ficcional. Apesar desses aspectos estarem presentes em parte da literatura, não são unânimes e também não são, sozinhos, capazes de conceituá-la.

A história da literatura brasileira está repleta de textos reconhecidamente literários que fazem uso de recursos linguísticos considerados à época de seu lançamento pouco, ou nada, artísticos. Também são muitas as obras literárias que não se propuseram à ficção. A Semana de Arte Moderna de 1922, as gerações modernistas posteriores e a literatura contemporânea têm sido espaços fecundos para produções literárias que desestabilizam as duas premissas mencionadas que, supostamente, garantiriam o estatuto da literariedade a qualquer texto que as obedecesse.

Além disso, é importante recordar que o critério da literariedade afirmado como o conjunto de elementos internos ao texto e dele inseparáveis é aceito por uma boa parte de críticos, que, por sua vez, ignoram questões externas à obra, como o prestígio do autor e da editora que o publica, por exemplo. Márcia Abreu, no entanto, demonstra que na maior parte das vezes a seleção de autores e escritores que são editados, publicados, lidos e circulam socialmente não se baseia em critérios linguísticos, textuais ou estéticos, apenas, mas na questão do valor, que tem mais a ver com posições políticas e sociais do que, necessariamente, com os textos em si.

Para conceituar a literatura, ou melhor, o texto literário, é preciso ter em vista que não são suas características internas, exclusivamente, que o tornam literário, senão o espaço que a crítica, a escola e outras instâncias lhe atribuem no conjunto de bens simbólicos validados e legitimados numa sociedade, assim como as forças de poder-saber que atuam politicamente na legitimação ou deslegitimação de autores, obras e temas. A naturalização do conceito de literatura – tomado como natural e não como histórico e cultural – o tornou muito eficiente a certos interesses e ineficiente para diversas questões. Em função disso, as definições dadas à literatura são pouco aplicáveis ou mesmo muito vagas, pois a tratam “como algo universal, como se sempre e em todo lugar tivesse havido literatura, como se ela fosse própria ao ser humano”. Daí a importância de discutir e tensionar as fronteiras conceituais do literário, para que se perceba que estamos lidando com “um fenômeno cultural e histórico e, portanto,

passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais” (ABREU, 2006, p. 41). Dessa forma:

[...] O que se considera literatura hoje não é o que se considerava no século XVIII; o que se considera uma história bem narrada em uma tribo africana não é o que se considera bem narrado em Paris; o enredo que emociona uma jovem de 15 anos não é o que traz lágrimas aos olhos de um professor de 60 anos; o que um crítico literário carioca identifica como um uso sofisticado de linguagem não é compreendido por um nordestino analfabeto. O problema é que o parisiense, o professor, o crítico literário, o homem maduro têm mais prestígio social que o africano iletrado, a jovem, o lavrador. Por isso conseguiram que seu modo de ler, sua apreciação estética, sua forma de se emocionar, seus textos preferidos fossem vistos como o único (ou o correto) modo de ler e de sentir (ABREU, 2006, p. 58).

Diante de algumas rupturas sobre o que se pretende chamar de literatura. Além de compreender que aspectos internos ao texto não são suficientes para que ele seja lido como literário, saber que existem instâncias sociais de legitimação com grande poder de legislar sobre o que e como se lê e, principalmente, sobre o que não ler e como não ler, é crucial. Mas também é necessário saber que tais instâncias não são onipotentes, pois há inúmeros leitores que ignoram o que se passa dentro das academias ou que, mesmo sabendo, não deixam que sua história de leitor se pautе, exclusivamente, pelos critérios dos especialistas. Afinal, “cada grupo social e, principalmente, cada grupo cultural tem um conceito sobre o que seja literatura, e tem critérios de avaliação próprios para examinar histórias, poesias, encenações, músicas” (ABREU, 2006, p. 109).

Uma das características mais peculiares dos jovens leitores que entrevistei é a pluralidade de leituras que compõem sua biblioteca, tanto literal quanto metafórica. Lucas, por exemplo, prefere os clássicos da literatura brasileira, a literatura local do Rio Grande do Norte e textos da área do Direito, carreira que pretende seguir. Lariza é uma leitora apaixonada pela série *Harry Potter*, e outros best-sellers, que também lê Paulo Freire e Antônio Francisco. Alana transita com muita tranquilidade entre os textos sagrados da sua religião e textos de fantasia, terror e suspense, além das narrativas de Seu Né. João Neto assume-se como um leitor sem preconceitos, que é fã de *Diário de um Banana*, e muitos dos livros mais vendidos nos Estados Unidos e no Brasil, e que não abre mão de ler Machado de Assis, Dante Alighieri ou Rubem Alves.

Lara não hierarquiza a literatura escrita e a literatura oral, pois acredita que as histórias que sua avó conta são tão relevantes e tocantes quanto os romances e textos

da literatura fantástica que ela lê. Suyane é leitora assídua das fanfics originadas dos livros que lê, muitos dos quais são best-sellers, mas que também transita por obras como *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Camilo é um leitor de poemas e canções de Vinícius de Moraes, além de crônicas do seu tempo e de outros momentos históricos. Emanuel gosta das leituras escolares e prefere livros infantis, juvenis e literatura de cordel. Érica tem interesse em livros que falam de outras pessoas, suas histórias e memórias. Já Rafaela, lê best-sellers, soundbooks, Gregório de Matos, José de Alencar e livros feministas.

Retomar, sinteticamente, essas informações que os jovens cederam em suas narrativas e nas demais conversas que tivemos é essencial para entendermos como se dão as relações entre eles e a literatura no sertão. Diferente do que parece orientar algumas concepções sobre a formação de leitores literários, a apreciação estética não é universal, pois ela depende dos modos como os sujeitos participam coletivamente nos campos social e cultural de suas vidas e, também, de como vivenciam singularmente essa experiência, tendo em vista que “uma mesma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes grupos culturais” e disposições de sentidos que encontram ecos e ressonâncias únicas na história de cada leitor (ABREU, 2006, p. 80).

Dessa forma, é questionável a ideia de que muitos dos textos literários lidos pelos jovens narradores, e a partir dos quais viveram práticas culturais de leitura e experiências literárias, são meros produtos mercadológicos da indústria cultural. Não ignoro que as relações capitalistas influenciam direta e fortemente as dimensões da cadeia produtiva do livro e da leitura, mas vejo com suspeição os componentes predatórios desse sistema econômico quando tomados como determinantes das relações que os leitores elaboram com as obras literárias, sobretudo quando os críticos dos best-sellers (dentre os quais, há, sim, excelentes narrativas) reduzem tais obras à “combinação incessante dos mesmos lugares-comuns”, quais sejam: “personagens sem nenhuma densidade psicológica, situações previsíveis ordenadas de maneira já conhecida, repetição constante das mesmas fórmulas de estruturação do enredo, linguagem simples e sem nenhuma dificuldade aparente” (ABREU, 2006, p. 82).

Uma fala de João Neto, na qual ele diz que não é leitor de um estilo só, é potente para que possamos reorientar nosso olhar para a diversidade de leituras que os jovens revelaram em suas narrativas de si. A leitura de best-sellers não é interpretada, nesse estudo, como reflexo da falta de questionamento sobre o mundo ou do prazer vazio enquanto marcas das histórias de leitura dos entrevistados. Pelo contrário, em suas palavras percebi que todas as leituras mencionadas cumpriram papéis únicos nas suas

formas de ver e entender a si mesmos e as suas realidades. O argumento de que apenas os “grandes” textos literários nos tornam mais humanos e capazes de pensar o mundo criticamente não tem amparo nas narrativas dos jovens.

Recordemos, por exemplo, a fala de Lara na qual ela menciona sua experiência de leitura com o livro *A menina que roubava livros*, um best-seller dos mais celebrados nos últimos anos. Nessa passagem, a menina se refere às mudanças na sua forma de pensar a dor e o sofrimento durante a Segunda Guerra Mundial usando palavras e afetos que em nada têm a ver com omissão e reclusão diante da realidade. Outro argumento que descaracteriza a ideia de que só lendo os grandes autores nos tornaríamos melhores é sugestionado pelo crítico literário Terry Eagleton em *Teoria da Literatura: uma introdução* (2001), quando este afirma que pessoas muito cultas e efetivamente leitoras supervisionavam o genocídio de judeus na Europa central:

[...] quando as tropas aliadas chegaram aos campos de concentração para prender comandantes que haviam passado suas horas de lazer com um volume de Goethe, tornou-se clara a necessidade de explicações. Se a leitura de obras literárias realmente tornava os homens melhores, então isso não ocorria da maneira direta imaginada pelos mais eufóricos partidários dessa teoria (EAGLETON, 2001, p. 47-48).

Ressalto que não se nega, aqui, a potência humanizadora que a literatura pode fazer se mover dentro de cada leitor. A questão é que me parece equivocada a crença de que apenas um tipo de literatura guarde essa possibilidade de nos tocar e convidar à reflexão sobre quem somos, quem são os outros e como se dão nossas relações dentro das searas do mundo. Acerca desse tipo de literatura que desponta como a indicada e a potencial para que desenvolvamos nossa humanidade, Regina Dalcastagné publicou o livro *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado* (2012). De acordo com sua pesquisa, 72% dos autores publicados no Brasil são homens, brancos, de classe média, moradores do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, professores ou jornalistas.

A análise⁴⁶ examinou 258 obras publicadas entre 1990 e 2004 pelas maiores editoras do setor – Companhia das Letras, Rocco e Record. O texto final do livro

⁴⁶ Estas informações constam na reportagem “Leia Mulheres: como o mercado editorial perpetua a desigualdade”, que pode ser acessada no link: http://www.huffpostbrasil.com/2016/07/04/leiamulheres-como-o-mercado-editorial-perpetua-a-desigualdade_a_21686017/. Acesso em 27 de janeiro de 2018.

demonstrou em números uma tendência que não surpreende: 72,7% dos romances publicados foram escritos por homens; 93,9% dos autores são brancos; o espaço da narrativa é a metrópole em 82,6% dos casos; o contexto de 58,9% dos romances é a redemocratização, seguido da ditadura militar (21,7%). Além do protagonista ser, na maioria das vezes, representado como artista ou jornalista, os negros continuam com aparições alinhavadas pela marginalidade e as mulheres seguem confinadas à caricatura das donas de casa ou à objetificação sexual.

A pesquisa de Regina Dalcastagné e os dados que ela aponta nos dão, de entrada, um bom número de elementos, além dos apresentados por Márcia Abreu, para questionarmos as estruturas históricas que são o lastro das desigualdades sociais, culturais e epistêmicas que recaem sobre o debate da formação de leitores e a democratização do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas no Brasil. Formalizar um único conceito de literatura, que se restringe ao cânone ocidental e às dimensões apresentadas por Dalcastagné – reduzindo à “literatura de massa” ou “cultura dos ofendidos” o que foge a esses critérios estéticos e políticos – é uma saída arriscada, limitada e comprometida com um elitismo cultural dogmático em tempos nos quais a abertura à multiculturalidade, às diferentes leituras da realidade e das experiências humanas ocupa nossos horizontes de interpretação e, principalmente, as agendas de lutas políticas que já não se restringem à justiça social, mas também a justiça cognitiva, esta pautada na busca pela legitimação de epistemes, saberes e ontologias subalternizadas e invisibilizadas ativamente, inclusive as literárias.

As narrativas de si dos jovens potiguares distanciam-se dos arcaísmos beletristas à medida que articulam, no tecido da memória e da voz narrada, práticas de letramento literário e experiências literárias forjadas em sentidos e significados que colaboraram não apenas para a reelaboração contínua das suas subjetividades, mas também para a ressignificação dos vínculos comunitários e coletivos dentro dos grupos de que são parte. Argumento em defesa do respeito às escolhas literárias que constituíram as histórias de leitura dos narradores, sejam obras canonizadas ou não-canonizadas, porque elas compõem o que Oliveira (2014) chama de patrimônio literário da humanidade, uma noção que parte da recusa a políticas separatistas, quais sejam as abordagens que negam o cânone ocidental ou as que ignoram obras, textos, autores e temas não-canônicos.

Para ler adequadamente as vozes e as experiências dos leitores-caminhantes é preciso considerar a concepção de leitura que toma o ato de ler como produção de

conhecimento e que considera o texto literário “como um infinito mosaico de citações, influências e vozes histórico-sociais” (OLIVEIRA, 2014, p. 100), tendo em vista que “em cada época de sua existência histórica a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dele e alimentar-se da seiva nova secretada” (BAKHTIN, 1988, p. 119). Nesse sentido, quando os jovens abordam as obras literárias em suas narrativas estão envolvendo tanto os sentidos criados nas relações que estabeleceram com os textos lidos como também seus modos de receber e interpretar o texto literário enquanto estrutura de significações discursivas e linguísticas (PAULINO, 2004).

Posições como as do renomado crítico literário estadunidense Harold Bloom (1994, p. 17) estão na direção oposta do que concebo enquanto experiência literária e prática de letramento literário, porque, no debate sobre as relações entre literatura e cultura, partem do princípio de que a “crítica cultural é uma outra ciência social”, ao passo que a crítica literária, vista como arte, “sempre será um fenômeno elitista”. Para ele, “é um erro acreditar que a crítica literária poderia se tornar uma base para a educação democrática ou para melhorias sociais”. As memórias de leitura de jovens leitores da zona rural de Ipanguaçu atestam exatamente o contrário do que acredita Bloom, em oposição à sua visão radicalmente excludente e ultrapassada das articulações entre os estudos literários, a crítica literária, a educação e as lutas por democracia e justiça social e cognitiva.

Em suas histórias, o encontro com a literatura potencializou suas existências, oportunizou a eles força e energia para sonhar e trabalhar pelo que acreditam, além de ser um espaço de educação que os forma não só democraticamente, como também os abre em liberdade para a vida. Se a literatura não pode ser pensada desde o lugar da luta por justiça social e epistêmica, pela equidade, contra discriminações, violências e políticas de dessubjetivação e pela emancipação dos sujeitos leitores, esse texto estaria duplamente impedido e tudo que, de fato, tem promovido as verdadeiras mutações da literatura no século XXI não seria possível de ser vivido e pensado.

Primeiro, porque não haveria razão para escrevê-lo sem narrativas que o alimentassem; segundo, porque, na condição de seu autor e leitor literário formado em meio à pobreza, ao racismo, à homofobia e à escassez material e simbólica de oportunidades, seria absurdo negar que a literatura me serviu como refúgio das dores e privações cotidianas e, paralelamente, como catalisadora de ações e paixões, íntimas e públicas, movidas pelo desejo de que outros jovens pudessem encontrar nela forças para resistir e lutar por dias menos tristes, menos pesados, menos tortuosos e, talvez,

mais poéticos. Para os menos favorecidos socialmente, a literatura pode ser, iminentemente, uma forma de revolução cotidiana e uma arma política impetuosa contra a subalternização e sua miríade de modos de agir contra nós.

Para Camilo:

“Ler na zona rural pode ser até melhor que na cidade, sabe? Porque você convive com um ambiente mais refrescante, onde você pode pensar mais e melhor, onde não é tão conturbado. [...] pra mim, é melhor, parece que enxergo melhor o universo e entendo melhor o que se passa comigo [...]. A parte financeira é bem difícil porque não há muitos incentivos na comunidade e na cidade como um todo. Isso é um obstáculo pra você se tornar leitor porque você precisa de dinheiro para adquirir livros, materiais, conseguir viajar para outros lugares, conhecer realidades diferentes, pessoas [...], eu me considero uma pessoa que teve sorte, muita sorte, porque tinha livros em casa, porque aqueles materiais que jogaram no lixo acabaram me ajudando muito [...]. Uma comunidade esquecida pode ser lembrada pelo simples fato de um jovem ter passado numa olimpíada de escrita e a cidade passa a valorizar o campo, que passa a ser conhecido”.

Camilo se compõe de palavras. Na condição de leitor do/no campo, tem que lidar com as limitações impostas pela pobreza e criar caminhos e estratégias para ler. As palavras o acompanham nos desafios da vida cotidiana e estão entrelaçadas às conquistas diárias, desde uma premiação em nível nacional por uma crônica de sua autoria até a aprovação no IFRN, um sonho de alguns anos. Ele lembra o valor simbólico que a leitura e a escrita podem atribuir a uma comunidade como Pataxó, que recebeu novos olhares da cidade de Ipanguaçu, mas também do Brasil inteiro que o aplaudiu em Porto Alegre e Brasília pela sensibilidade e criatividade das suas elaborações textuais.

A zona rural é contraposta à urbana pelos espaços e tempos mais propícios à leitura, no caso dele. O refrescar das árvores, das águas do açude que vem enchendo aos poucos, são elementos que potencializam a leitura e permitem, inclusive, que novos mundos se descortinem diante dele. O leitor precisa ler, mas também viajar, conhecer e conviver com diferentes territórios e pessoas, ele acredita. A última frase da sua crônica, *Só entra quem pode*, ecoa: “resta-me pensar que todo sonho tem seu preço”. Ele diz, poeticamente, o que longos tratados científicos da Sociologia, da História, da Economia e outras áreas de conhecimento têm nos ajudado a entender: tornar-se leitor, em certa medida, custa algo, que às vezes é preço, e noutras, valor.

Alana, na escola do ensino fundamental, precisava escrever um diário sobre as leituras indicadas e outras além das escolares:

“Escrever o diário sobre ‘Meu pai não mora mais aqui’ foi um desabafo mesmo porque vivi momentos difíceis que o livro me ajudou a entender e conseguir levar isso pra dividir com a turma e o professor. Com a leitura do livro e a escrita do diário sobre a experiência de ler, entendi e dei sentido ao que estava acontecendo na minha vida pessoal, dentro da minha casa. De certa forma, a ideia da escola como segunda casa acabou chegando a mim porque teve um período no qual eu me sentia mais à vontade na escola do que na minha própria casa, onde estavam pessoas que eu amava, mas que naquele momento pareciam mais peças de corpo presente [...]. Escrevendo o diário, encontrei uma forma diferente de caminhar em busca do meu pai, que estava morando comigo, mas era como se não estivesse. O diário de leitura foi, talvez, o que salvou a minha própria família”.

A escrita de si, na história de leitura de Alana, imprimiu à sua experiência literária com *Meu pai não mora mais aqui* significados que escaparam a ela mesma, como disse. Voltando-se para a “busca do sentido de experiências existenciais e para a compreensão de si pela mediação da escrita” (PASSEGGI, 2008, p. 44), a jovem fez do diário um objeto de entrega e (auto)transformação. A relação entre a leitura do texto literário e a escrita das suas impressões, sensações, dúvidas, questionamentos, proposições e fragilidades ganha conotações que extrapolam os muros da escola e se solidificam na vida, amplamente. Além de estreitar suas relações com a turma e o professor, suas escritas permitiram que o companheirismo e a empatia tomasse lugar no cotidiano da sala de aula que se tornou uma casa para ela. A literatura, como caminho, orientou seus passos na compreensão e na reorientação da sua relação com o pai e a família. O diário, mais que uma tarefa escolar inscrita no quadro de práticas de letramento daquela comunidade, é um símbolo da experiência de leitura como acontecimento em sua história.

Falando sobre a importância da leitura e da literatura para sua comunidade, ela narra:

“Por morar no sítio, é comum ouvir das pessoas que ler não tem tanta importância e eu acho que ler no campo é tão importante quanto na cidade. Lendo, conseguimos entender questões políticas que a mídia informa tendenciosamente. É mais fácil as famílias adquirirem uma televisão a um livro e quando você não tem conhecimento a fundo sobre o que está acontecendo, acaba acreditando em tudo que se mostra. Como as pessoas não fazem pesquisa histórica, fica a ideia

errada de que o que está ocorrendo agora não tem a ver com o passado e perde-se a compreensão de que o presente tem raízes no que já passou. [...] A falta de leitura no campo, e na cidade, torna as pessoas leigas e tira o direito delas de opinar, de criticar, de comparar e verificar se aquelas informações veiculadas na TV são verdadeiras”.

Alana destaca a leitura no campo como uma necessidade frente à desinformação, à alienação e à manipulação capitaneada pela mídia, especialmente em relação às questões políticas. Ela menciona que as pesquisas históricas poderiam ser uma saída para esse problema, porque esclareceriam às pessoas muitas relações entre o presente e o passado. A leitura, que é, em si, um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros, como defende Rildo Cosson (2014), também é uma urgência das populações campestres (e citadinas, como ela frisa). Sua defesa está em torno da ideia de que ao dialogarmos com o passado criamos vínculos e somos capazes de estabelecer laços entre nós, leitores, e o que lemos, transportando os significados dessas práticas para nosso mundo, porque através da leitura temos acesso e passamos a participar de comunidades que nos ajudam a pensar os processos de compartilhamento e produção de sentidos como uma competência social.

A dimensão política da leitura que Alana ressalta é discutida pelo mexicano Carlos Fuentes, para quem a leitura e os livros ensinam o que falta à pura informação. Para o autor, “um livro nos ensina a ampliar simultaneamente o entendimento de nossa própria pessoa, o entendimento do mundo objetivo fora de nós e o entendimento do mundo social onde se reúnem a cidade – a polis – e o ser humano – a persona”. Nesse sentido, e estendendo as palavras do autor para o campo, “o livro nos diz que a nossa vida é um repertório de possibilidades que transformam o desejo em experiência e a experiência em destino” (FUENTES, 2006, p. 155).

Na narrativa de Alana, o leitor do/no sertão se aproxima da definição de Edward Said para o intelectual, que seria um ser diferente do pacificador ou do criador de consensos, mas “alguém que empenha todo o seu ser no senso crítico, na recusa em aceitar fórmulas fáceis ou clichês prontos, ou confirmações afáveis, sempre tão conciliadoras sobre o que os poderosos ou convencionais têm a dizer e sobre o que fazem” (SAID, 2005, p. 35).

O trecho no qual Alana vincula a leitura à sua imagem política lembra *Bárbara debaixo da chuva*, livro de Nilma Gonçalves Lacerda, que conta a história de uma menina aprendendo a ler e a escrever na escola. Em conversa com a diretora e o professor da

escola, ela relembra a figura de um vovô comum às crianças do sertão, um ancião a quem todos pedimos a benção, conselhos e de quem ouvimos histórias:

- Foi isso que seu Nedil ensinou pra mim, dona Marta. A história de Iansã e de Santa Bárbara, que está no meu nome. A história do caranguejo que anda de lado por esperteza, um presente que a lua deu pra ele. E que é importante saber escrever para não deixar essas histórias morrerem. Ele disse que na escola eu estava podendo viver uma grande aventura, a maior aventura da humanidade, ele falou pra mim [...].

- Mas eu não entendo ainda muito bem o que é essa aventura – [Bárbara] teve coragem de dizer.

Dona Marta continuou:

- É poder receber o que os outros seres deixaram antes para você, é poder deixar para os outros que virão aquilo que você pensar, que você criar, que você escrever. E não é só isso: é poder ter armas para lutar por seus direitos. É saber que, ao assinar um papel, você está concordando com coisas que nem sempre são boas para você. Quem não sabe ler nem escrever acaba sendo, muitas vezes enganado. (LACERDA, 2010, p. 102-103)

Nas relações entre leitura e política, Lariza, que está elaborando seu Trabalho de Conclusão de Curso no IFRN sobre a importância da literatura em sua comunidade, recorda que na escola de ensino fundamental não tinham uma biblioteca e os livros ficavam uns em cima dos outros na sala da direção ou mesmo intocados dentro das caixas onde chegavam. Os alunos da turma dela, em parceria com os das outras turmas, escreveram:

“Uma carta aberta ao Prefeito da cidade, à Secretária de Educação, à Presidenta do Conselho Municipal de Educação e à Presidenta do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente onde pedíamos que fosse construída uma biblioteca em nossa escola porque lá existiam leitores que precisavam de livros, computadores e um espaço adequado para ler”. Segundo a jovem, “esse documento foi entregue durante a 1ª Conferência por uma Escola de Leitores, que fizemos na Câmara Municipal com ajuda dos nossos professores”. Ela ainda conta que, na conferência, “uns dez a quinze alunos se sentaram à mesa dos vereadores e as autoridades ficaram na plateia ouvindo cada um de nós dizer como a leitura e a literatura tinham nos mudado e nos ajudado”.

Esta ação inédita na história do município de Ipanguaçu liderada por estudantes da educação básica pública, que escreveram uma carta coletiva solicitando uma biblioteca – que não chegou a ser construída enquanto eles estavam na escola, mas desde 2016 beneficia os atuais estudantes e a comunidade – ratifica o que Paulo Freire pensava sobre a impossibilidade de neutralidade na ação pedagógica e desmonta esse mito, entendido como uma “negação da natureza política do processo educativo” ou “um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração” (FREIRE, 2011, p. 34). A postura das crianças e adolescentes diante dos poderes públicos instituídos reifica que:

[...] é impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa (FREIRE, 2011, p. 34).

Freire, ao ressaltar a condição política de toda práxis educativa, dialoga com Luiz Percival Leme Britto (2003) e Sílvia Castrillón (2011), no campo da leitura, da literatura e da formação de leitores. Britto chama de proselitismo da leitura às campanhas, argumentos e projetos que, numa analogia às igrejas, objetivam arrebanhar os leitores-féis para suas atividades, principalmente pela repetição exaustiva e dogmática de lemas e frases de efeito esvaziadas do sentido político e de trabalho que é central à leitura. Castrillón, por sua vez, também rejeita essa linha de pensamento que relativiza e marginaliza o diálogo entre política e formação de leitores literários, principalmente porque ignora que a leitura “é um exercício difícil, que exige um tempo cada vez mais escasso e um esforço que poucos estão dispostos a realizar” e que a leitura não se tornará necessária para alguém sem que se tenha “a íntima convicção de que ler pode ser um meio para melhorar as condições de vida e as possibilidades de ser, de estar e de atuar no mundo” (CASTRILLÓN, 2011, p. 11).

Nos dizeres de Rafaela:

“As pessoas têm uma visão deturpada de como é o campo. Lá existem leitores, músicos, escritores, existem pensadores. Só que essas pessoas parecem invisíveis para quem acredita que na zona rural só tem mato – uma expressão que acho grosseira porque eu não moro no mato, moro numa comunidade chamada Tabuleiro Alto. [...] Acho

que os leitores e os talentos no campo são muito menosprezados porque as pessoas costumam julgar mal a gente pelo lugar de onde somos. Se você vai para algum lugar fora do Nordeste você não pode ser ‘ipanguaçuense’ ou ‘potiguar’, não! As pessoas só te enxergam como ‘nordestino’ e têm a ilusão de que só existe sede e fome onde moramos. Acho que as pessoas precisam estar abertas a conhecer e a literatura ajuda nisso”.

A preocupação de Rafaela com as imagens equivocadas e preconceituosas em torno da população que vive na zona rural e, de maneira mais ampla, no Nordeste está nos demais jovens narradores. Os estigmas de retrocesso, antimoderno, atraso, analfabetismo e iletrismo que pesam sobre o Nordeste e sua população violentam, principalmente, os povos campestres, alvo, inclusive, dessas posturas discriminatórias por parte de conterrâneos que vivem nas cidades potiguares ou outros centros urbanos da região. A jovem insiste que no campo também estão escritores, músicos, artistas e, obviamente, leitores. Ela vê na literatura uma maneira que as pessoas desconhecedoras do verdadeiro Nordeste, e da sua diversidade, têm à sua disposição para aprender sobre nós.

Durval Muniz de Albuquerque, em *A invenção do Nordeste e outras artes*, discute densamente algumas questões suscitadas na narrativa de Rafaela. De acordo com o historiador, o nordeste, como pintado e falado na mídia, em determinados espaços culturais e no imaginário brasileiro, é uma máquina imagético-discursiva que “combate a autonomia, a inventividade e apoia a rotina e a submissão”. Trata-se de uma maquinaria discursiva que tenta “evitar que os homens se apropriem de sua história, que a façam, mas, sim, que vivam uma história pronta, já feita pelos outros, pelos antigos; que se ache ‘natural’ viver sempre da mesma forma as mesmas injustiças, misérias e discriminações”. O autor arremata, em *Enredos da tradição*, que “se o passado é melhor que o presente, e ele é a melhor promessa de futuro, caberia a todos se baterem pela volta dos antigos territórios esfacelados pela história” (ALBUQUERQUE JR, 2011, p. 160).

Lara, que também reivindica o campo como lugar de leitura e de leitores, narra:

“Eu e outros jovens somos prova viva de que é possível se formar grandes leitores numa comunidade rural. Isso é irônico, porque mesmo tendo nascido e crescido no campo, só fui ter um olhar profundo, um olhar verdadeiro capaz de ver a beleza do lugar onde moro, das pessoas com quem convivo, a partir da literatura. Eu comecei com textos românticos, de ficção, e com o passar do tempo fui adquirindo o gosto pela leitura e passei a ler livros relacionados à

minha área de estudo, que é a Agroecologia. Fiquei extasiada! Nunca tinha parado pra pensar no quão lindo é você abrir um espacinho no solo, colocar uma semente lá, ela crescer e um dia você estar ao lado dela e ela ser maior que você – que viu cada mudança, cada folha, todo um processo. Antes da literatura, não tinha tanto interesse assim, não conseguia ver beleza no lugar onde moro e hoje eu consigo, tanto que eu tenho até uma horta no quintal de casa! Lá tem pimenta, coentro, flores [...], sim, a literatura me ajudou a conhecer o mundo, mas me oportunizou, além disso, o conhecimento do meu próprio mundo. Enquanto não conheci ele de verdade, não era capaz de me conhecer de verdade também”.

A literatura possibilitou à Lara um reencontro consigo mesma e com o lugar onde vive. As palavras que encontrou, em sua caminhada, atingiram-na de realidade e pensamentos em estreita relação com a vida. Os novos sentidos que ela passou a ver no comum, no que já era rotineiro e conhecido, mediada pelas leituras que se costuraram à sua pele, não são simples projeções dela mesma, mas algo “que às vezes pesa, e às vezes dói, e às vezes assombra e maravilha, e sempre surpreende, e às vezes é incompreensível” (LARROSA, 2015, p. 112). As formas com as quais Lara vive e interage com sua comunidade estão no interstício entre linguagem e realidade, que lhe é vital. É a literatura, que pela linguagem da experiência, faz com que as palavras sejam mais que signos, que sejam “uma força viva que se desfaz quando alcança a matéria que há de lhe dar nova força. A palavra se encarna, seu destino é encarnar-se” (op. cit., p. 113).

Quando questionada sobre os desafios à sua formação como leitora, Lara disse:

“É preciso que existam boas escolas, bons professores valorizados, esse é o maior desafio. Na nossa sociedade, se defende a meritocracia, mas ela é irreal, principalmente para as crianças e adolescentes do campo. A competição é injusta. O mercado de trabalho quer os melhores sem se perguntar porque, em geral, os escolhidos são tão parecidos. Nesse contexto, as pessoas do campo são deixadas para trás, com dificuldades para acessar o ensino superior [...], a maioria mal chega ao ensino médio. Por experiência própria, sei o quanto é difícil ir e voltar todos os dias da cidade pra casa, a distância é longa e cansativa. Eu moro em Tabuleiro Alto e tudo é longe. Ipanguaçu é longe. Assu é longe. Natal é longe. Qualquer lugar parece longe. Se há uma força que me incentivou a romper essas barreiras, ela é a literatura”.

A jovem me contou, com certa angústia, a situação acima. Ela demonstra consciência no que se refere às condições materiais e simbólicas desiguais para quem vive no campo exemplificando com as injustiças no mercado de trabalho e a falácia da meritocracia, que, de fato, é irreal no Brasil em virtude das desigualdades crônicas que se abatem, especialmente, sobre as classes populares, os negros, as mulheres, os indígenas, os povos camponeses e as pessoas travestis e transexuais. Lara sai de casa todos os dias pela manhã e só retorna no início da noite para casa por causa da escola. Sua rotina diária e o cansaço advindo dela marca o trecho da sua narrativa em que se refere a tudo como longe do lugar de onde está. Quando sugere que qualquer lugar é distante demais pode estar falando tanto literalmente quanto metaforicamente, em alusão aos reveses, barreiras e dificuldades impostas a quem vive no campo.

Em relação à sua formação leitora, ela diz que:

“No início, quando eu comecei a ler, ficava pensando: ler pra quê? Eu tinha minha mãe que estava ocupada com as tarefas domésticas, eu tinha meu pai trabalhando na roça, plantando ou colhendo, eu tinha meu avô que, ainda hoje, acorda de madrugada pra cuidar dos animais dele e eu não via naquele momento nenhuma função pra literatura, eu achava que era perda de tempo. Olha minha loucura?! Mas não era. Não é. [...] Descobri que a partir da leitura e da literatura eu podia pensar e viver de outro jeito. Mas não foi fácil, porque incontáveis vezes me via cansada. Quem mora no campo tem muitas tarefas, uma garota no campo tem afazeres domésticos e outras coisas. Tem a escola, que toma parte do tempo. E à noite você está cansada. Quando a pessoa não está habituada a ler, quando você ainda não descobriu como encontrar prazer na leitura, é duas vezes mais cansativo. Naqueles primeiros dias, minhas leituras eram exaustivas, me davam dor de cabeça, estresse, não entendia nada. Lia umas cinco páginas e quando chegava na próxima: ‘Meu Deus! O que foi que eu li aqui?’, aí voltava tudo de novo”.

A jovem Lara remete-se aos seus primeiros passos como leitora, rememorando imagens que identificam as batalhas travadas com o cansaço, o sono e os afazeres domésticos. Ao longo desse trabalho, nos deparamos com várias falas de Lara que dão conta da beleza e profundidade do seu relacionamento com textos literários, mas no excerto acima ela nos revelou detalhes que dão ainda mais sentido à força do seu vínculo com a literatura. Perguntando-se sobre o porquê de ler em meio a condições tão adversas ela encontra respostas nas próprias obras, que oferecem a ela possibilidades que ela julga únicas e das quais não abre mão, apesar das adversidades.

Outro aspecto relevante na narrativa da leitora que está presente nos discursos das outras meninas entrevistadas é a responsabilidade pelas atividades domésticas, que não são divididas com irmãos, primos, pais ou quaisquer homens que residam em seus lares. Lara se refere a ela quando trata desse assunto, mas menciona, logo em seguida, sua mãe. Em conversa, me contou das incontáveis atribuições da mãe e que mesmo com seus incentivos para que ela leia, convidando-a para ver a estante de livros, comentando alguns títulos com ela, contando algumas curiosidades que possam despertar sua atenção, ela está todos os dias trabalhando tanto dentro como fora de casa e que às oito da noite já está dormindo e aquele tempo de “lazer” que ela poderia destinar à literatura acaba usando para descansar.

Nas palavras da jovem:

“As pessoas não leem no campo por duas razões: ou porque não foram alfabetizadas e não sabem ler; ou porque, mesmo alfabetizadas e sabendo ler, trabalham tão duramente que não têm tempo para dedicar à literatura [...], vejo conhecidos meus, os vizinhos, que saem pra trabalhar cedo em grandes agroindústrias e chegam em casa esgotados, sem tempo pra ler, pra refletir, buscando dormir o quanto antes porque estão cansados demais. Não quero dizer que trabalhar é desculpa para não ler, mas acredito que se essas pessoas tivessem oportunidades de acesso a uma educação de qualidade elas teriam melhores empregos e, com bons trabalhos, teriam um tempinho, talvez uma ou duas horas por dia, livres para dedicar à literatura”.

Essa compreensão de Lara é central à questão da formação de leitores em meios populares. É comum que existam campanhas de promoção da leitura literária que apelam para o argumento de que as pessoas não leem porque ainda não conhecem a leitura, não acharam o livro certo ou só precisam entrar em contato com as obras. O problema desse tipo de iniciativa é acreditar que o acesso aos textos, por si só, garante que se forme um leitor. Ou pior: ignorar que a formação de leitores é um processo atravessado de disputas e tensões políticas, históricas, sociais e culturais que não se resolvem facilmente e não podem prescindir jamais de lutas mais amplas, como o combate às desigualdades econômicas e materiais que são indissociáveis dos projetos seculares de desmonte da educação e da cultura para as pessoas mais pobres.

Como tenho afirmado, há inúmeros caminhos para pensar e refletir sobre as relações entre leitores e literatura. Nenhum deles é absoluto ou total, mas complementares entre si, pois é na sua articulação que conseguimos perceber a complexidade dos fenômenos e das realidades que nos propomos a investigar. Por isso,

considero as falas mais claramente políticas dos jovens narradores tão relevantes quanto a partilha de suas experiências íntimas com os textos literários, tendo em vista que são faces de uma teia de problemas, questões e objetos de estudo muito mais ampla.

Sílvia Castrillón (2011, p. 16), pensando leitura e escrita como direitos, se coloca contra discursos que esvaziam a potência política da formação de leitores, afirmando que: “somente quando a leitura constituir uma necessidade sentida por grandes setores da população, e essa população considerar que a leitura pode ser um instrumento para seu benefício e for de seu interesse apropriar-se dela, poderemos pensar numa democratização da cultura letrada”. Esse apontamento de Castrillón corrobora com a premissa de que é precário o pensamento de que é possível incluir toda a gente, fazer de todos leitores e sujeitos da experiência literária, sem nos interrogarmos, questionarmos e lutarmos pela destituição do modelo excludente de sociedade no qual vivemos.

São múltiplas as linhas que se cruzam nos modos com os quais os jovens dos campos de Ipanguaçu se relacionam com a literatura. Ora coletivamente, ora intimamente, elas e eles compartilharam em suas narrativas exemplos do que se poderia chamar de alfabetização literária – não no sentido de compreender o que se lê e o que se escreve, mas de viver como experiência a leitura e escrita. Do ponto de vista dessa experiência, não importa o que dizem os textos literários, nem o que os jovens leitores são capazes de dizer sobre eles, mas os modos como, em relação com as palavras destes autores essas meninas e meninos podem formar e transformar suas próprias palavras.

Como diz Larrosa (2006), o importante ao se falar em experiência literária é como um texto de Clarice Lispector, de J.K. Rowling ou de Machado de Assis pode nos ajudar a enunciar o que ainda não sabemos enunciar, o que ainda não podemos enunciar ou o que ainda não queremos enunciar. O crucial, na trama da experiência, é refletir sobre como a leitura de Clarice Lispector, J.K. Rowling ou Machado de Assis pode nos ajudar a formar e transformar nossas próprias linguagens, a falar de nós mesmos, a escrever por nós mesmos, em primeira pessoa, com nossas próprias palavras.

A literatura, na experiência dos jovens potiguares, é um gesto que não precisa de defesa, administração ou proteção do perigo. A literatura não atua sobre eles inofensivamente. Pelo contrário, os momentos de angústia da jovem Lara falando das relações entre trabalho e leitura ou as lágrimas de Alana ao mencionar sua relação com o pai a partir do livro de Caio Riter ratificam o lugar de ruptura, imprevisibilidade e de experiência sobre o qual os textos literários disputaram espaços em suas histórias. Essa experiência sinestésica com a literatura não se restringiu, conforme suas narrativas, às

obras escritas, mas também se deu no contato com aquelas obras feitas artesanalmente, costuradas com a voz, a performance, o corpo e sua poesia nas histórias contadas oralmente pelos anciãos ouvidos por Lucas, Alana, João Neto e Emanuel, por exemplo.

Essa ressalva é importante para que não se confundam as ideias de leitura e literatura que têm orientado a discussão nesse trabalho com a hegemonia letrada no sentido do escrito. Inclusive porque “não se encontrou, até hoje, nenhum povo que não contasse histórias ou que não cantasse” com “jeitos próprios de fazer isso e uma maneira peculiar de apreciar essas produções”. Esse pressuposto me leva a concordar que, com base nas experiências dos jovens que me contaram suas histórias, “não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política” (ABREU, 2006, p. 111-112).

Diante dessas considerações, podemos inferir que a dimensão subversiva da literatura nas formas de pensar, agir e existir dos jovens leitores de Ipanguaçu oportunizou a eles a possibilidade de usufruir dos textos literários que interpelam a partir de pactos firmados em padrões estéticos e significações próprias, como um traço de distinção social dentro das suas experiências de leitura (BOURDIEU, 2007). Isso resulta das estratégias ativadas por eles, ou outras pessoas/instituições, para viabilizar a escolha das obras literárias que leram/ouviram a partir da sugestão e indicação vinda de diferentes mediadores, como colegas, família, comunidade, escola, professores, entre outros.

A proposição de uma literatura menor, discutida por Deleuze e Guattari (1977), e citada por Oliveira (2014, p. 101), evoca diferentes traços das experiências literárias vividas pelos jovens no sertão potiguar. Podemos transportar a ideia de literatura menor não só para o conjunto de obras lidas/ouvidas por eles, mas também para as próprias memórias e narrativas que elaboraram durante a pesquisa. Falaríamos, assim, em memória menor e narrativa menor, em direção diferente das grandes memórias totalizantes e das metanarrativas tradicionais. As três características básicas que os autores apresentam para tratar de uma literatura que se propõe a afrontar elitismos, nesta perspectiva, também reverberam numa memória e numa narrativa de si comprometidas em primeiro lugar com quem as evoca e as diz, com o indivíduo que, sendo parte dos coletivos, continua sendo uma pessoa:

1. Ela não é construída dentro de uma “linguagem menor”, como são preconceituosamente consideradas as variantes da língua padrão. Ela é, antes, aquela em que uma minoria constrói em uma “linguagem maior”. Uma linguagem que *desterritorializa* o próprio conceito de língua e que é utilizada para subverter. A literatura menor é, em si mesma, a possibilidade de estabelecer uma prática menor da linguagem maior, permitindo a escuta da voz da cultura dominante e da cultura dos socialmente marginalizados, da cultura popular.
2. Tudo nela é político. O *social milieu* deixa de ser pano de fundo para assumir o proscênio. Ela não designa literaturas específicas, mas as condições revolucionárias de toda a literatura dentro do cerne do que é chamada grande (ou estabelecida) literatura (p. 68).
3. Tudo nela assume um valor coletivo. Diferente do ceticismo relativista, ela produz solidariedade ativa. Com isto, abre-se espaço de expressão a outras comunidades e forjam-se os meios para outras consciências e outras sensibilidades, assim como o cão de “Investigações” (de Kafka), que reclama por uma outra ciência (p. 67).

Nas palavras de Deleuze e Guattari (1977, p. 71), a literatura menor “procura pontos de não-cultura, zonas linguísticas através das quais uma língua pode escapar”. Como se “um animal” entrasse nas coisas, “um conjunto de vozes vem à tona”. Ela acontece “quando estilos, gêneros ou movimentos literários, mesmo aqueles bem menores, compartilham apenas um sonho: saber criar o sonho oposto, saber criar um vir a ser menor”. Esse conjunto de vozes que desestabilizam, rompem com o *status quo* e abrem margens para a emergência de sonhos nossos é materializado nos jovens leitores sertanejos, que fizeram das suas narrativas autobiográficas trampolim para se alçarem a modos de viver, ler e fazer particulares, poéticos, resilientes e resistentes, firmados na experiência do/com/nos textos literários.

Quando os filósofos apontam para a literatura menor como um lugar onde se tocam pontos de “não-cultura” fazem coro às preocupações de Jorge Larrosa (2003), para quem a desconfiança moral, a censura e o excesso de consciência não são as únicas maneiras de reduzir os perigos da literatura e, conseqüentemente, sua capacidade de subversão e reinvenção. O mesmo se pode dizer da memória e da narrativa, que expostas a esses reguladores, tendem a perder o que faz delas gestos tão únicos da experiência humana. Nos termos de Larrosa:

A literatura tem um lugar assegurado em nosso mundo, um lugar imbuído de certa dignidade. A literatura é “cultura”, e a cultura é um patrimônio a administrar e a implementar. [...] A literatura como objeto cultural decora nossa vida, ocupa nossos momentos de ócio. Às vezes, temos a sensação de que adiciona uma dimensão de “profundidade” ou de “riqueza”, uma sorte de dimensão “espiritual”,

que está ausente da vida cotidiana. Mas a localização da literatura nesse lugar assegurado que é a cultura implica também a prévia desativação de sua ambiguidade moral, assim como dos seus benefícios e evidentes perigos. Como se a literatura pudesse habitar nossa vida justamente porque não se mistura com ela. Porque a fixamos num espaço marginal no qual pode conviver com o bom e o mau de todos nós sem sequer tocá-los. Mas para isso ocorrer é necessário o trabalho dessa grande maquinaria de desativação, de recuperação, de identificação e de integração que é a “cultura”. Uma vez desativada, convertida em valor cultural, em parte dessa gigantesca instituição de domesticação das obras que é a cultura, a literatura pode, então, ser defendida, administrada e promovida sem perigo. Já podemos nos entregar tranquilamente à literatura porque a convertemos em inofensiva (LARROSA, 2003, p. 201-202, tradução minha).

Mesmo considerando a literatura, também, como patrimônio cultural da humanidade e das comunidades de leitores, as provocações de Deleuze e Guatarri (1977) e Larrosa (2003) são fecundas para pensarmos os limites e as fronteiras entre o institucional e o que rompe e dissolve as noções de conjunto, grupo e regulação coletiva no cerne da experiência literária, que é, em síntese, um encontro singular entre o leitor e o texto (seja ele de tinta e papel, caracteres e páginas digitais ou a voz-memória de velhos e velhas).

Recordemos que a experiência se dá na exposição, na abertura, na vulnerabilidade do sujeito, o que não ocorre sem ambiguidades, contradições e perigos. O consenso, em se tratando da literatura e da formação de leitores, não é bem-vindo quando se torna um acordo tácito e hereditário, especialmente porque retira da leitura um dos seus mais contundentes benefícios: o direito à liberdade de pensamento, à fabulação, à imaginação.

Cura. Transformação. Prazer. Desejo. Refúgio. Empatia. Alteridade. Sociabilidade. Resistência. Resiliência. Entretenimento. Diversão. Educação. Aprendizado. Estas, e tantas outras, palavras revelam representações e sentidos que garotas e garotos ipanguaçenses atribuíram a si e às suas vidas em contato com a leitura literária. Se a literatura os guiou em seus caminhos, se funcionou como bússola no curso das suas existências, não é resposta para a ciência, sozinha. É atitude responsiva diante deles mesmos e dos outros que, no caso desse trabalho, está refletida e refratada em suas palavras, narrativas, lembranças, memórias e precisa não só das ferramentas científicas, mas das de inúmeros outros saberes que, articulados à ciência, podem nos ajudar a observar, entender, explicar e intervir com mais sensibilidade e qualidade nas realidades sobre as quais nos interrogamos.

No sertão, a literatura é como:

“A luz dos olhos meus, aquele poema de Vinícius de Moraes, ou uma espécie de comunidade de papel, lembrando o livro ‘Cidades de Papel’, de John Green (Camilo). Porque “ouvir e ler histórias nos torna parte do todo, mas também únicos, porque os modos com que cada um de nós vai interpretando e dando sentido àquilo estão, principalmente, na gente (Rafaela)”. Ler no sertão é uma realidade “que podemos ver até nas histórias escritas pelos autores potiguares, como o livro ‘Dorinha, a pequena gigante’, de Manoel Cavalcante, que nos ensina a importância da educação, dos livros e da leitura na vida de uma menina” (Suyane). Lendo literatura, a gente “passa a aprofundar, passa a conhecer, passa a entender como a vida é diferente e como isso é bom [...], podemos ajudar a mudar a sociedade, a romper barreiras intrínsecas nas pessoas” (João Neto). É verdade que “a literatura muda as pessoas e as pessoas podem transformar a realidade no campo, fazendo a vida um pouco melhor” (Lariza). Especialmente se não esquecermos que “é muito importante para as pessoas lerem e procurarem as literaturas do nosso país, os livros da nossa terra, pois o Nordeste também é uma região cheia de obras incríveis e nem sempre lemos ou conhecemos esses textos” (Lucas). Lendo literatura e outros tipos de leitura, “descobri a importância de ser feminista numa comunidade machista e violenta como a minha e lutar pelos meus direitos de mulher” (Érica). É bom ser leitor “porque algumas pessoas da comunidade contam com sua ajuda e reconhecem que você tem conhecimentos que podem ajudar a todos” (Emanuel). A literatura é filosófica também, “é como o rio que nunca é o mesmo depois que você mergulha nele, nem você é a mesma pessoa” (Lara). Afinal, “experiências vão existir sempre e devemos vivê-las por completo. A pessoa que sou hoje não seria possível sem a literatura” (Alana).

CODA:
EDUCAÇÃO DA MEMÓRIA
E DIREIRO À LITERATURA

O inferno dos vivos não é algo que será; existe um, é aquele que já está aqui, o inferno no qual habitamos todos os dias, o que formamos estando juntos. Há duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte dele até o ponto de não mais percebê-lo. A segunda é perigosa e exige atenção e aprendizagem contínuas: procurar e saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo e abrir-lhe espaço.

Ítalo Calvino,
Em **As cidades invisíveis** (2017).



O monstro, 2018, acrílica. Wagner Di Oliveira, artista potiguar.

Este trabalho se propôs a investigar e mapear os sentidos que jovens leitores do sertão potiguar, residentes no campo, atribuem à leitura de textos literários e as formas como elaboram, narrativamente, representações de si a partir das suas relações com a literatura. Voltei meu olhar para as especificidades de seus caminhos como leitores, buscando interpretar suas memórias com as lentes da experiência e ensaiar uma aproximação entre as dimensões singulares e sociais próprias às suas histórias. Nesse sentido, aderi à compreensão das práticas de leitura e experiências literárias vividas, recordadas e contadas pelos jovens como gestos integrantes dos complexos processos de formação leitora pelos quais eles passaram (e têm passado) e cujos espectros de interpretação estão além do consumo cultural da literatura.

O campo da Educação, em seus diálogos com a Linguagem, foi o território sobre o qual construí esse estudo. Arrisco sua comparação a um castelo de cartas acompanhado de efemeridade, risco, exposição, fragilidade e finitude. Esses elementos são nucleares à noção de experiência adotada na investigação e no relato a seu respeito, assim como ao que acredito ser o verdadeiro escopo das Ciências Humanas: uma rede de saberes diversos em articulação, conjugados sob o signo da abertura, da especulação, da mudança, do (im)possível e da circularidade na esteira orgânica do tempo, que é sempre presente em devir, com o compromisso de interrogar as superfícies, abalar os absolutismos, enunciar os abismos e reinventar os cotidianos.

Amparado nos fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, me esforcei para fazer das narrativas autorreferenciais dos jovens leitores o caminho central para refletir sobre a formação de leitores literários nos meios populares, favorecendo a condição pós-disciplinar dos textos interpretados, das discussões que eles suscitaram e das teorias e conceitos aos quais recorri para qualificar a leitura das informações biográficas que me foram confiadas. Algumas perguntas, apresentadas desde o início, indicaram horizontes e limites do problema de pesquisa e permearam a trama discursiva do trabalho sinalizando as especificidades do debate instaurado em cada parada. Nessas palavras finais, que revelam mais inconclusões (no sentido de inacabamento e de abertura ao porvir) do que resultados (no sentido de certezas imóveis e naturalizações), retomarei brevemente essas perguntas realçando considerações que pude extrair a partir das narrativas autobiográficas que ouvi/li.

No prelúdio, ao qual me referi como as primeiras peças do caleidoscópio ou *como se chega a ser o que se é* (tradução livre da famosa passagem de *Ecce Homo*, de Nietzsche: *wie man wird, was man ist*, em alemão), recomponho fragmentos da minha história de leitor que foram determinantes para a formatação da pesquisa. Assim, em minha relação

com o objeto de estudo dessa investigação assumi uma postura implicada, interessada e eticamente guiada, a partir da qual conversei com os jovens leitores e medie a produção das suas narrativas e processos de (auto)interpretação. Destaquei esse percurso ao longo do texto de modo que fosse fácil para o leitor perceber as condições de relação entre mim e os sujeitos ouvidos e as implicações desses contatos para o que me propus a estudar e os métodos/teorizações que escolhi utilizar.

Na Primeira Parada, tratei de pontos metodológicos. Foi um espaço que destinei à apresentação das comunidades onde moram as meninas e os meninos entrevistados e a uma caracterização concisa de seus perfis socioculturais. Tornei públicos os passos que dei, entre adversidades e milagres, descrevendo e argumentando sobre as particularidades da pesquisa com fontes autobiográficas. Reconheci, na realização das entrevistas narrativas, o potencial heurístico e epistêmico desse método, que se mostrou como gesto duplamente interpretativo: ora recaindo sobre os textos lidos/ouvidos pelos jovens, ora direcionado às ressonâncias e ecos dessas leituras em suas vidas.

No processo de transcrição das vozes delas e deles, priorizei o cuidado ético e a condução rigorosa da tradução de suas falas, corpos e performances – inscrições que não podem ser captadas literalmente pela escrita, que é regida por outros códigos, regras e significados, mas que foram indispensáveis durante toda lida com o produto escrito das suas falas e a interpretação delas. Ao transcrever as entrevistas, respeitei as escolhas semânticas, estruturação sintática e estilística própria dos leitores, restringindo minhas intervenções a trechos ocasionalmente confusos e à organização textual da narrativa como texto corrido para submetê-la à avaliação dos jovens memorialistas. O cuidado e o respeito às escolhas linguístico-discursivas que eles fizeram, inclusive com supressões, acréscimos e outras reescritas em relação à primeira versão, foram seguidos a partir de orientações dos parâmetros éticos da Pesquisa (auto)biográfica em Educação e do Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG.

Busquei questionar alguns aspectos tradicionais na condução de trabalhos acadêmicos e na forma de apresentar seus resultados à universidade e aos pares da área. Descompartimentar o conhecimento, que está sempre em conexão com suas diferentes modalidades, foi um ideal que persegui ao lado da tentativa de fazer da própria dissertação um exercício de narração, de invenção da língua e de encontro entre a ciência e a literatura, formas tão complexas e singulares de captar impressões sobre nós e o mundo e de nos devolver interpretações inimagináveis fora da produção, partilha e ressignificação de saberes. Em outras palavras, na trama do jogo da pesquisa-escrita,

tentei elaborar um texto que convidasse o leitor a uma aventura, no sentido derridiano. Experiência e narrativa, memória e leitura, literatura e práticas culturais são conceitos, campos de teorização, práxis pedagógicas e saberes da vida que atravessam a dissertação em todos os seus meandros, borrando fronteiras disciplinares.

Enquanto narravam, os próprios jovens não se prenderam aos pontos do roteiro de entrevista que elaborei previamente para orientar a conversa. Pelo contrário, as entrevistas lembravam o movimento das águas do mar: oscilações, avanços, regressões, tempestades, calmaria, contemplação, medo, emoção. Nas palavras da poeta Angelina Luíza, professora da rede municipal de Ipanguaçu, com quem compartilhei algumas considerações sobre a pesquisa e o que narravam esses leitores, suas memórias são *“como as ondas do mar que vêm impetuosas uma após a outra... até se derramarem aos nossos pés em espumas brancas e fartas... trazendo conchinhas coloridas... depois recuam, caladas, vazias... a buscar outras espumas... outras conchinhas... pra voltarem exibidas... uma a uma... violentas... e se jogarem de novo... na areia... extasiadas... e minguarem... tranquilas...”*.

Os sujeitos transitavam por suas memórias de formação como leitores literários guiados pelo sentimento inscrito em cada lembrança, fazendo do roteiro da entrevista algo mais necessário a mim, que receava esquecer de perguntar algo importante, do que para eles, que tornaram relevante o vivido e o narrado, e vice-versa, sem enrijecimentos cronológicos. Suas memórias não estão contrapostas à sua condição geracional no tempo, o que desde o primeiro capítulo é mencionado, inclusive com suas percepções particulares do que é a juventude e de como eles a vivem.

A memória e a narrativa foram as principais matérias de que me vali para levar adiante a pesquisa e a escrita desse texto. Encontrei nas memórias narradas pelas meninas e meninos do sertão da minha cidade palavras e experiências férteis, vivas e atravessadas de sentidos que me ajudaram a melhor compreender como os indivíduos se formam e se dizem narrativamente. Palavras que me moveram a perceber a multiplicidade de perfis de leitor e acontecimentos literários únicos que existem dentro de pequenas comunidades do campo e que não se restringem a modelos relativamente fixos de leitura, como notamos na fala de João Neto ao se referir à leitura de best-sellers: *“não me incomodo de lê-los porque não sou leitor de um só tipo de livros”*. Daí, ele passa a citar tratados de filosofia, clássicos da literatura nacional e estrangeira, ao lado de livros que ainda nos negamos a reconhecer como literatura e, em consequência, negamos também legitimidade às experiências dos leitores com essas obras.

A variedade de gêneros (romances, peças teatrais, obras autobiográficas, crônicas, fanfics, etc.), suportes (livro impresso, e-book, livro digital, soundbooks, pdf,

celular, redes sociais, etc.), modos de ler (sozinhos ou coletivamente, em voz alta ou silenciosamente), espaços (igreja, escola, clube do livro, roda de amigos, casa, etc.), tempos (os disponíveis e indisponíveis, os oferecidos e os criados, os cronológicos e os psicológicos), obras (de Dom Casmurro ao Diário de um Banana, de Cinquenta tons de cinza à Divina Comédia) e mediadores das práticas de letramento literário nos grupos sociais que integravam (professores, pastor, pai, mãe, irmãs, amigos, etc.) – e das experiências literárias que emergiram delas – foi um dos feixes de luz que a realidade memorialística e narrativa fabricada singularmente por eles ofereceu à investigação.

No capítulo final, dediquei espaço especial ao lugar da experiência em suas histórias como leitores, centralizando a discussão no duplo literatura/experiências, mesmo propondo breves reflexões sobre letramento e letramento literário. As narrativas dos leitores revelaram que esses processos (de letrar-se e de experienciar) não são antagônicos, mas interdependentes, tendo em vista que o lugar e o sujeito da experiência – únicos, irreprodutíveis, particulares, íntimos – não se articulam sobre o nada, mas tendo como base os alicerces sociais, históricos e culturais onde pisam e vivem os narradores.

Na fala de Alana sobre o projeto escolar de formação literária, Semana de Línguas, ela evoca práticas de letramento literário que compuseram sua trajetória: *“não seria a jovem que sou hoje sem a Semana de Línguas, que foi de extremo a extremo na minha vida, marcando dos momentos mais felizes aos mais tristes [...] A turma se reunia, lia o livro e o que da imaginação viesse a florir era o que ia ser apresentado no projeto, então não era só o livro, era sobre o que refletíamos a partir dele. [...] o projeto nos deu uma base para construirmos nossa personalidade, aprender o respeito pelas diversas formas de ler, opinar, discordar”*.

Em outro momento, evoca uma experiência literária envolvendo o livro “Meu pai não mora mais aqui”, de Caio Riter, narrando entre lágrimas: *“É um choro de alegria, porque a literatura me fez ser uma pessoa diferente, um ser humano, me fez pensar sobre os porquês das pessoas desrespeitarem as outras, abandonarem elas, me fez pensar e entender melhor quem eu era e o que eu vivia na minha relação com meu pai”*. A prática de letramento literário pode ser generalizável, até certo ponto, dentro de uma comunidade de leitores; o que não se aplica à experiência, que se forja a partir de uma relação única de simbologias, emoções, sentidos e narrativas muito particulares ao sujeito leitor.

Nessa parte, o destaque recai na elaboração subjetiva que os leitores fazem de si mediados pelos textos literários, escritos ou orais. Conflitos familiares, pressões sociais, confrontos internos, questões da sexualidade, violências simbólicas e desigualdades socioeconômicas são objetos dos cotidianos desses jovens que ganham

outros significados e dimensões quando relacionados à literatura, que lhes oportuniza um espaço seu para recriarem-se e mobilizarem-se autorreflexivamente.

A agência política da leitura e da literatura na vida dos jovens também é evocada e revelada na construção de uma consciência crítica sobre si mesmos e das realidades que compartilham. Para elas e eles, os textos literários e a leitura não são práticas e discursos que deveriam se restringir às elites, mas alcançar todas as pessoas, especialmente as que vivem no campo. A pesquisa evidenciou que o acesso a práticas de leitura literária, sobretudo na escola, pode projetar futuras experiências literárias e catalisar a emergência de posições críticas e emancipatórias como marcas da formação do leitor literário, como vimos nos momentos em que os jovens relacionaram abertamente a leitura e a literatura a dimensões materiais da vida, como o trabalho, as desigualdades socioeducacionais e política.

Lara foi uma deles: *“As pessoas não leem no campo por duas razões: ou porque não foram alfabetizadas e não sabem ler; ou porque, mesmo alfabetizadas e sabendo ler, trabalham tão duramente que não têm tempo para dedicar à literatura [...], vejo conhecidos meus, os vizinhos, que saem pra trabalhar cedo em grandes agroindústrias e chegam em casa esgotados, sem tempo pra ler, pra refletir, buscando dormir o quanto antes porque estão cansados demais. Não quero dizer que trabalhar é desculpa para não ler, mas acredito que se essas pessoas tivessem oportunidades de acesso a uma educação de qualidade elas teriam melhores empregos e, com bons trabalhos, teriam um tempinho, talvez uma ou duas horas por dia, livres para dedicar à literatura”*.

Seja como meio de combater a alienação histórica e política ou de criar situações de lazer e fruição para trabalhadores esgotados das suas duras rotinas, os jovens leitores conferem à literatura a possibilidade de revolver terrenos há muito intocados e que precisam respirar. Suas posições reforçam a necessidade de se pensar a formação de leitores e a leitura de literatura em consonância com as lutas por justiça social, equidade e combate às misérias produzidas pelo capitalismo ou qualquer outro sistema político-econômico.

Os leitores que narram entre lágrimas e certa consternação passagens das suas vidas entremeadas a passagens das vidas de personagens de histórias lidas ou ouvidas são os leitores que também exigem bibliotecas em suas comunidades, denunciam a falta de acesso a bens culturais onde vivem e na própria área urbana do município, convocam as autoridades municipais para conferências, lutam diariamente para vencer o cansaço dos deslocamentos entre campo e cidade para estudar e depositam na sua relação com a literatura esperanças de que possam progredir simbólica e materialmente. Como disse

Rafaela, os jovens do campo também têm desejos, também querem ter coisas, querem poder sair, viajar, comprar livros e outros objetos, também querem ajudar seus pais e mães a ter uma vida menos apereada.

As mais de 100 páginas de narrativas que resultaram das entrevistas não puderam ser totalmente analisadas no trabalho. Além disso, o tempo e as condições objetivas dentro do mestrado me impossibilitaram de analisar alguns objetos biográficos que os jovens disponibilizaram, como diários de leitura, anotações e fotografias. Avalio que outras entrevistas narrativas também teriam me dado mais elementos para a composição do trabalho, que também guarda possibilidades para o aprofundamento de leituras sociológicas e históricas que, sem dúvida, merecem desenvolvimento em possíveis desdobramentos da investigação. Em função do potencial heurístico e epistemológico das fontes autobiográficas, considero a narrativa uma maneira grandiosa de ler a realidade e seus fabricantes sem reduzir a vida e os viventes a subjetivismos idealistas.

O *eu*, em pesquisas clássicas e contemporâneas dos estudos autobiográficos, não se inscreve em lógicas niilistas, solipsistas ou narcísicas. Nessa dissertação, busquei negar com firmeza essas suposições, mesmo reconhecendo a importância de trabalhos que apostaram no descentramento do sujeito ao longo da modernidade europeia. Na verdade, as contribuições de Freud, Marx e Nietzsche – que propuseram os descentramentos do ser humano onipotente e autônomo via inconsciente, disparidades socioeconômicas e crítica à verdade – não devem ser lidas como impedimentos às interrogações sobre o *eu*, mas à negação da sua relação simbiótica com as dobras do que lhe é externo, mas nunca alheio. Em Manoel de Barros, esse diálogo entre as camadas do possível e do impossível nas travessias entre o *eu* e os outros reverbera: “*o melhor de mim – também – são eles*”.

Como Jerome Bruner, acredito que o *eu* é, possivelmente, a obra de arte mais façanhosa que já produzimos e certamente uma das mais labirínticas. Isso se justifica porque não há uma histórica única do *eu*, à la Gênesis, mas uma profusão delas, como sugerem os versos de T.S. Eliot: “*nós preparamos um rosto para encontrar/os rostos que encontramos [We prepare a face to meet/The faces that we meet]*”. Interrogar-nos sobre o *eu* não se trata apenas de perguntar quem e o que somos, mas quem e o que poderíamos ter sido (ou vir a ser) diante dos limites que nos são impostos pela memória e pela cultura, os quais frequentemente desconhecemos.

A articulação entre elementos de uma realidade estruturada às suas formas particulares de vivê-la, atribuir-lhe sentido e buscar estratégias de resistência,

resiliência e transformação de dentro para fora não foi uma empreitada simples, em especial porque interpretar a vida dos narradores sem descolá-las da história, da sociedade e da cultura ou suprimir a unicidade de cada uma delas dentro desses grandes quadros da existência humana exigiu um trabalho intelectual exaustivo e engajado politicamente.

Na literatura e em textos teóricos das ciências e filosofias do humano fui procurar meios de transpor essas barreiras que as formas binárias e fragmentárias de pensar impõem sobre o nosso modo de enunciar o mundo. Por essa razão, excertos de textos literários foram convocados a dialogar com as vozes dos atores sociais que ouvi. A intenção não foi tornar a escrita esteticamente bela ou criar um espaço erudito de interpretação na dissertação. Recorri à literatura porque ela também é um saber, uma maneira de conhecer e pensar a experiência humana, que pode dialogar com a ciência sem que se faça dela fetiche ou ornamento meramente retórico. A literatura é, essencialmente, uma produção humana urdida no diálogo, território privilegiadíssimo para o encontro entre o que é diferente, o que é igual e o que não é um nem outro.

As reflexões sobre as desigualdades sociais no acesso à leitura e à literatura são definitivamente necessárias numa sociedade regada a sangue, genocídios e manutenção de privilégios obscenos, como é a brasileira. No entanto, tentei ressaltar que não podemos esquecer que a leitura, principalmente de literatura, não é uma prática homogênea em todos os lugares e em todo espaço social. Em função disso, quadros quantitativos sobre a leitura podem incorrer em reducionismos das diferentes leitores, objetos e suportes de leitura e modos de ler a índices numéricos limitados.

Por outro lado, investigações geridas pelo Grupo de Estudos da Literatura Contemporânea Brasileira (Universidade de Brasília – UnB), coordenado pela Profa. Regina Dalcastagné, revelam que o trato estatístico de questões ligadas aos estudos literários pode trazer à luz os efeitos opressivos de estruturas sociais e políticas na constituição do sistema literário nacional prestigiado e do mercado editorial brasileiro. Nesse estudo, ensaiei um trânsito entre ambos os olhares, de forma a privilegiá-los nos momentos em que melhor se conectavam a temas suscitados pelas narrativas dos leitores.

Com esse trabalho, estive interessado em ocupar um pouco do espaço em construção onde se tem proposto o estudo da leitura e da literatura a partir das práticas e experiências dos leitores narradas por eles mesmos, sem confrontá-las com documentos da história oficial ou com o discurso da verificação da validade do que dizem. Já sabemos que suas palavras não são absolutas ou transparentes o suficiente

para vermos claramente a realidade através delas, mas o que interessa e surpreende são as opacidades, o que está pouco claro, as zonas de transição e os territórios não escavados. Ratifico que para a pesquisa (auto)biográfica e narrativa importam os sentidos que o sujeito memorialista-narrador atribui ao que viveu e elaborou discursivamente. Por isso, suas palavras, fabricadas no encontro entre o *eu* e os *outros*, e na fusão geradora do *nós*, são um rico material tanto para ler e interpretar os efeitos das macroestruturas nos sujeitos quanto para extrair significados dos modos singulares como as pessoas vivem e narram sua condição humana a partir e além do mundo que recebem e recriam.

As palavras de Rafaela sobre o olhar enviesado e por vezes xenofóbico que é lançado para o Nordeste são exemplares dessa capacidade que a narrativa do indivíduo tem de trazer à tona, pela experiência particular, questões comuns à coletividade: *“As pessoas têm uma visão deturpada de como é o campo. Lá existem leitores, músicos, escritores, existem pensadores. Só que essas pessoas parecem invisíveis para quem acredita que na zona rural só tem mato – uma expressão que acho grosseira porque eu não moro no mato, moro numa comunidade chamada Tabuleiro Alto. [...] Acho que os leitores e os talentos no campo são muito menosprezados porque as pessoas costumam julgar mal a gente pelo lugar de onde somos. Se você vai para algum lugar fora do Nordeste você não pode ser ‘ipanguaçuense’ ou ‘potiguar’, não! As pessoas só te enxergam como ‘nordestino’ e têm a ilusão de que só existe sede e fome onde moramos. Acho que as pessoas precisam estar abertas a conhecer e a literatura ajuda nisso”*.

Contudo, uma ressalva deve ser lembrada. Estudos em escala individual ou de pequenos grupos não devem ter suas conclusões generalizadas ou atribuídas, imediatamente, a outros sujeitos, por mais parecidos que possam ser. A pesquisa contou com a colaboração de dez jovens, entre garotas e garotos, que vivem na zona rural de um pequeno município sertanejo do Rio Grande do Norte e é nessas pessoas que devemos pensar, em primeiro lugar, enquanto lemos o trabalho. As considerações que teço podem ser úteis tanto a quem pesquisa histórias de sujeitos semelhantes quanto a quem se distancia diametralmente desse contexto, porque, afinal, meus apontamentos estão abertos à complementação, à refutação, à corroboração e à reelaboração como movimentos indissociáveis da atividade científica.

A centralidade da escola como principal espaço de encontro com livros de literatura, os professores e professoras como mediadores importantes da formação literária, as pessoas velhas da comunidade na condição de contadoras de histórias e guardiãs da memória e do imaginário coletivo, as leituras de literatura de cordel ao lado dos últimos best-sellers estadunidenses, a denúncia unânime da falta de políticas

públicas que beneficiem a formação de leitores no campo, a pobreza como castradora do acesso a bens culturais restritos à cidade e o medo dos livros e da literatura representado em parte da comunidade e nas famílias são alguns vislumbres conclusivos que as narrativas dos jovens que ouvi revelaram.

Importa recordar que todos esses aspectos podem, ou não, compor a realidade de outros jovens do sertão no RN ou em outros estados, mas não podem servir como modelo para pensar a história e a experiência literária de qualquer jovem leitor sertanejo que vive no campo, tendo em vista que cada um de nós existe humanamente, inclusive nos contextos mais amplos, de forma singular e única. Narrativas de vida não podem ser generalizadas porque a experiência também não pode, o que não significa nosso desligamento da coletividade ou a incapacidade de nos reconhecermos nos relatos e vivências do outro, mas que até mesmo essa (auto)empatia se projeta, em primeiro lugar, dentro de cada um de nós. Porém, se essa investigação não pode, nem deseja, ser modelo, acredito que possa servir, por outro lado, como um exemplo; uma modo de olhar a formação de leitores de literatura e de interrogar suas dobras, camadas, níveis.

A educação da memória e o direito à literatura são dois gestos que podem sintetizar tudo que foi dito até aqui. Recordando o vivido e lançando sobre ele as luzes e obscuridades a partir do lugar ocupado no presente, os jovens se abriram à experiência de educar-se pela memória e pelas lembranças. A evocação de momentos significativos em suas vidas de leitores está atada às mudanças pelas quais passaram, e têm passado, da infância para adolescência e daí para a juventude mais madura. Suas narrativas nos convocam a ver os efeitos de rompimento, tensão e (trans)formação que a literatura catalisou em seus caminhos. Não acredito que os textos literários, por si só, possam nos tornar imediatamente em pessoas melhores e mais humanas. No entanto, é inegável que eles nos abrem à diferença de mundos, culturas, opiniões, emoções e experiências, o que é fundamental à formação crítica de qualquer pessoa e pelo que precisamos lutar cotidianamente para que seja garantido e respeitado, especialmente em tempos de golpe e ascensão do fascismo endossado pela mídia hegemônica e setores sociais ultraconservadores.

A literatura é um bem cultural e o acesso a ela deve ser garantido a todos, o que também não significa que todos precisem ser leitores especializados ou ler os clássicos da escola e da academia para viverem uma experiência literária (que não tem a ver com quantidade ou chancela da crítica literária, mas com os modos de se relacionar com as obras e extrair sentidos desse encontro). O mestre Antonio Candido, que nos deixou

há pouco, era partidário dessa luta pela democratização da cultura, postura intelectual e política assumida em *O direito à literatura*, ensaio seminal à minha história de leitor que a Profa. Cássia Matos me apresentou em uma das suas inesquecíveis aulas de Literatura Brasileira na graduação em Letras e que permanece buliçoso dentro de mim, vivo como a esperança e a luta em defesa do direito de qualquer cidadão brasileiro à literatura, crença de Candido e de milhares de outros estudiosos e militantes da formação de leitores.

O direito a outros olhos para ver de outros jeitos, a outros corações para sentir de outras maneiras, faz da literatura uma necessidade em tempos de ascensão das retóricas autocráticas, do neofascismo e da pós-verdade que, juntos, escamoteiam os profundos abismos humanos que nos rondam e nos olham cada vez mais de perto. Precisamos da literatura e da educação política da memória para que Auschwitz não se repita; para que a Guerra da Biafra, na Nigéria, não se repita; para que a Guerra dos Bárbaros, no Nordeste brasileiro, não se repita; para que as Cruzadas, mundo à fora, não se repitam; para que o Apartheid e o segregacionismo racial nos Estados Unidos não se repitam; para que a Escravização dos povos negros no Brasil não se repita; para que as Ditaduras Militares na América Latina não se repitam. Ou melhor: para que deixem de se repetir e de se reinventar em nossos cotidianos.

Com essa pesquisa, aprendi mais sobre a beleza de ouvir e a refinada capacidade de escutar. Talvez por isso eu me sinta incomodado por não ter dito aqui tantas coisas que ainda pedem para ser ditas. Em diversos momentos das entrevistas e conversas com aqueles jovens me sentia indigno de ouvir o que me contavam, como se eu não tivesse o direito de acessar o que diziam: suas vidas, seus problemas, seus medos e felicidades estavam ali, todo o tempo, sendo narrados e fiados ao lado de enredos, personagens, tempos e espaços da literatura. Angustiava-me pensar que aquelas palavras talvez nunca tivessem sido partilhadas com ninguém. Foi quando me dei conta de que essas palavras serviram a elas, a eles e a mim, formando-nos e humanizando-nos e compartilhá-las com quem estivesse disposto a ouvi-las e lê-las era um desejo e um dever. A ciência que me comove e me anima a continuar ouvindo outros leitores, contando e interpretando outras histórias, é uma ciência que não se nega a aceitar, e que faz questão de afirmar, que todo conhecimento é autoconhecimento.

REFERÊNCIAS:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 25-36, maio-ago/set-dez. 1997. Edição Especial.

ABRAMO, Helena. **Cenas juvenis: punks e darks** no espetáculo urbano. São Paulo: Escrita, 1994.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

AÇÃO EDUCATIVA ASSESORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. Enredos da tradição: a invenção histórica da região Nordeste do Brasil. In: LARROSA, Jorge. & SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ALHEIT, Peter & DAUSIEN, Bettina. Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographicität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Org.). **Biographische sozialisation**. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2000. p. 257-284.

ALIANÇA, Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva. **O caminho feito ao andar: itinerários formativos do professor bacharel no ensino médio integrado**. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), 2016.

ALMEIDA, José Américo de. **A bagaceira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

ANDRÉ, Marli. Pesquisas em formação de professores: contribuição para a prática docente. In: PINHO, S. Z. **Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 241-250.

ANJOS, Cyro dos. **A menina do sobrado**. São Paulo: Globo, 2010.

ARANGO, Gabriel Jaime Murillo. La apuesta narrativa en las prácticas de formación de maestros. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto & FERREIRA, Márcia Santos. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016, p. 115-132.

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010.

ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialógica**. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, 1995.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ASSARÉ, Patativa. **Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSIS, Machado de. Memórias Póstumas de Brás Cubas. In: ASSIS, Machado de. **Todos os romances e contos consagrados de Machado de Assis** (Vol. 2). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC). **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017**. Rio de Janeiro, 2017.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS HISTÓRIAS DE VIDA EM FORMAÇÃO E DE PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO (ASIHVIF). **Carta da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e da Pesquisa Biográfica em Educação**. Brasil (BIOgraph), 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ofício nº 01/2015/GR a Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro, 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, 2017.

BACHELARD, Gaston. **O novo pensamento científico**. Lisboa: Edições 70, 1986.

BAKER, Caroline & LUKE, Allan (Orgs.) **Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy**. Philadelphia: John Benjamins, 1991.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo: Hucitec, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BANDEIRA, Manuel. **Itinerário de Pasárgada**. São Paulo: Global, 2012.

BARICCO, Alessandro. **Magazine Littéraire**, fev. 1998, p. 81.

BARREIRO, Cristhianny Bento & ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Métodos, metodologias e teorias nas pesquisas em educação: explorando sentidos das narrativas. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016, p. 67-79.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BARTHES, Roland. A Morte do Autor. In: BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTON, David. & HAMILTON, Mary. **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

BATAILLE, George. **L'expérience intérieure**. Paris: Gallimard, 1992.

BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BELMIRO, Celia Abicalil. et al (Orgs.). **Onde está a literatura?** seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Rua de mão única – vol. II**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. On language as such and on the language of man. In: BULLOCK, Marcus & JENNINGS, Michael W. (Ed.). **Selected writings**, Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Presse, 1996, v. 1: 1913-1926.

BERGSON, Henri. A percepção da mudança. In: **O pensamento e o movente: ensaios e conferências**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BETHÂNIA, Maria. (Org.). **Caderno de Poesias**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

BLOOM, Harold. **The Western Canon**. New York: Harcourt Brace and Company, 1994.

BLOOME, David (Org.). **Literacy and Schooling**. Norwood, NJ: Ablex, 1986.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002.

BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. Literatura e teoria do efeito estético. In: BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. **Tópicos de teoria para o discurso literário**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2004, p. 137-176.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz Editora, USP, 1987.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Compreender**. In: BOURDIEU, Pierre. (Org.). A miséria do mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 693-713.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Los estudiantes y la cultura**. Editorial Labor, 1967. (Nueva Colección Labor).

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Estimativa populacional 2017**, agosto de 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios, 1992/2011 – Taxa de analfabetismo por grupos de idade, 2011**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANCLINI, Nestór. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; CRAWFORD, Tereza; GREEN, Judith L. & DIXON, Carol. Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. **Linguistic and Education**, vol. 11, n. 4, 2001, p. 353-400.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GREEN, Judith. DIXON, Carol. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote de la Mancha**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie & HEBRÁRD, Jean. **Discursos sobre a leitura**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: UNESP, 2014.

CHARTIER, Roger. **Do códice ao monitor: a trajetória do escrito**. Estudos Avançados. 1994, vol. 8, n. 21, p. 185-199.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2004.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CLANDININ, D. Jean. (Org.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. California: Sage, 2007.

CONY, Carlos Heitor. **Quase memória: quase romance**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017. TAG Experiências Literárias.

COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **The Social Construction of Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1986.

CORACINI, Maria José & GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade – Formação de professores (Línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita. Campinas, SP: Fontes, 2011.

CORACINI, Maria José. Entre a Memória e o Esquecimento: Fragmentos de uma História de Vida. In: CORACINI, Maria José & GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade – Formação de professores (Línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita. Campinas, SP: Fontes, 2011, p. 23-74.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. O apocalipse privado do tio Geguê. In: **A menina sem palavra**: histórias de Mia Couto. São Paulo: Boa Companhia, 2013, p. 37-56.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: Um território contestado. Vinhedo (SP): Horizonte; Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

DARNTON, Robert. **Censores em ação**: como os Estados influenciaram a literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5/6, n. 24, p. 40-52, 2003.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 532-740, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: Paulus; Natal, EDUFRN, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biographie et education**: figures de l'individu-projet. Paris: Anthropos, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Anthropos, 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Les histoires de vie**: de l'invention de soi au projet de formation. Paris: Anthropos, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. 2006, vol. 32, n. 2, p.359-371.

DIAS, Leonardo Guimarães Vaz. A guerra dos bárbaros; manifestações das forças colonizadoras e da resistência nativa na América Portuguesa. **Revista Eletrônica de História do Brasil**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 04-18, 2001.

DILTHEY, Wilhelm. **Introduction aux sciences de l'esprit**. Paris: Éditions du Cerf, 1992.

DURAN, M. C. G. Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica. **@mbiente e educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, Ago./Set 2009.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EMECHETA, Buchi. **As alegrias da maternidade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017. TAG Experiências Literárias.

FEIXA, Carlos. **De jóvenes, bandas e tribus**. Barcelona: Ariel, 1998.

FERRAROTTI, Francisco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António. & FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método autobiográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 17-34.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Natal: EDUFRN, 2014.

FIGUEIREDO, Flora. **O trem que traz a noite**. São Paulo: Novo Século, 2000.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Ditos e Escritos, III).

FREIRE, Ana Maria Araújo. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio-ago., 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FUENTES, Carlos. **Este é meu credo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. **Memórias: poesia e verdade**. Porto Alegre: Globo, 1971.
- GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.
- HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: **De camino al habla**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético – vol. 1**. São Paulo: Editora 34, 1996a.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético – vol. 2**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996b.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 90-113.
- KOLLING, Edgar J., NERY, Ir. & MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo: Memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 1.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- LACERDA, Nilma. **Bárbara debaixo da chuva**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2010.
- LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Nueva edición revisada y aumentada. México: FCE, 2003.
- LARROSA, Jorge. Narrativa, Identidad e Desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La Experiência de la Lectura: estudios sobre literatura e formación**. Barcelona: Laertes S.A., 1996.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). In:

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-22.
- LARROSA, Jorge. Sobre la experiência. **Aloma: revista de psicología, ciências de l'educació i de l'esport** Blanquerna, Barcelona, 2006, p. 87-112.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 419-476.
- LE VEN, Michel; FARIA, Érika de & MOTTA, Miriam Hermeto de Sá. História Oral de Vida: o instante da entrevista. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. **Os desafios contemporâneos da História Oral** – 1996. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1997.
- LEÃO, Geraldo & ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. (Orgs.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- Leary, David. E. Psyche's muse: The role of metaphor in the history of Psychology. In: David. E. Leary (Org.), **Metaphor in the history of Psychology**. Cambridge: Cambridge U. Press, 1990, p. 1-78.
- LECCARDI, Carmem. **Orizzonte del tempo: esperienza del tempo e mutamento sociale**. Milão: Franco Angeli, 1991.
- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- LINS, Osman. **Avalovara**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 393-396.
- MACHADO, António. **Poesías Completas**. Buenos Aires: Losada, 1944.
- MALUF, Maria Regina & MARTINS-CARDOSO, Cláudia. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MAMEDE, Zila. **Memória viva de Zila Mamede**. Natal: EDUFRN, 1987.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene & SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: UFSM, 2017.
- MELO, André Magri Ribeiro de. **Professoras Tecelãs: memórias de leitura, teares**

narrativos e representações de si. 129 f. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Açu, RN, 2014.

MENDES, Murilo. **A idade do serrote**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MEYER, Dagmar Estermann & PARAISO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

MIGNOT, Ana Chrystina. & SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, set./dez. 2015.

NAVA, Pedro. **Balão Cativo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

NAVA, Pedro. **Baú de Ossos**. Rio de Janeiro: Ed. Sabiá Ltda., 1972.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de Educação (Pierre Bourdieu)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NORA, Pierre. (Org.). **Les lieux de mémoire – I: La République**. Paris: Gallimard, 1984.

NORA, Pierre. (Org.). **Les lieux de mémoire – II: La Nation**. Paris: Gallimard, 1986.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo, 1981, p. 7-28.

NÓVOA, António & FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NUNES, Benedito. **Hermenêutica e Poesia: o pensamento poético**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. Bakhtin, linguagem e os processos de formação do sujeito: implicações para uma sala de aula de leitura de textos shakespearianos. **Vertentes (UFSJ)**, v. 31, p. 102-139, 2008b.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. Interação, utopia e a construção de uma escola inclusiva. **Alfa: Revista de Linguística (UNESP, impresso)**, São Paulo, v. 53, p. 571-591, 2014a.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. Letramento, Utopia e Inclusão social na escola. **Língua Escrita (UFMG)**, v. 4, p. 22-50, 2008a.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. O ensino da leitura no ensino médio brasileiro: controvérsias, diversidade e polifonia. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, p. 95-110, 2014b.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. O PIBID-FAE/UFMG e os processos de significação da

prática docente. RBPG. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, p. 100-125, 2012.
OLIVEIRA, Míria Gomes de. Shakespeare no Subúrbio: crítica e negociação de sentido na aula de leitura. **Sínteses (UNICAMP)**, v. 6, p. 309-320, 2001.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. Tema e significação: contribuições bakhtinianas para análise crítica dos processos interativos em aulas de leitura de textos shakespearianos. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 12, p. 115-132, 2004.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

PAIVA, Aparecida. et al. (Orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PASCAL, Blaise. Le mémorial, Pensées. In: LAFOND, Jean (Org.). **Moralistes du XVII e siècle**. Paris: Robert Laffont, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 203-218.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima & ATEM, Érica. (Org.). **ALTERidade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p. 13-39.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI & Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, 2011.

PASSEGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição & BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-59.

PASSERON, Jean-Claude. Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. **Revue française de sociologie**, v. XXXI, n. 1, p. 3-22, 1989.

PATAXÓ, Kanatyo. **Cultura, identidade e tradição Pataxó**. 2011.

PAULINO, Graça & COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça. Cem anos de poesia nas escolas brasileiras. In SERRA, Elizabeth

D'Angelo (Org.) **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998.

PAULINO, Graça. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.) **No fim do século: a diversidade** – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade do Minho, vol. 17, nº 1, 2004.

PAULINO, Graça. **Letramento literário**: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

PINEAU, Gaston. Narrativas autobioformativas (Prefácio). In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016, p. 11-16.

PMI/SME – PREFEITURA MUNICIPAL DE IPANGUAÇU. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. 2015. **Plano Municipal de Educação (2015-2024)**. Ipanguaçú: SME.

PORTELLI, Alessandro. “História oral como gênero”. In: Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, n 22 (História e oralidade), São Paulo: EDUC, 2001.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Projeto História**, v. 15. São Paulo, 1997.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

PROUST, Marcel. **O tempo redescoberto**. Porto Alegre: Globo, 1995.

QUEIROZ, Bartolomeu Campos de. **Manifesto por um Brasil Literário**. Rio de Janeiro: Movimento Brasil Literário (MBL), 2009.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do Cárcere**. Rio de Janeiro: Record, 1976.

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. Salvador: **Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica - BIOgraph**, v. 1, n. 1, abr. 2016.

REYES, Yolanda. Mediadores de Leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 213.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento.** Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. History as narrative and practice. **Philosophy today.** Fall, 1985, p. 214.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo 1). Campinas: Papirus, 1994.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas.** Rio de Janeiro, José Olympio, 1979.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia.** São Paulo: Nova Fronteira, 2015.

ROSENBLATT, Louise M. **The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work.** Southern Illinois University, 1994.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual: as Conferências Reith de 1993.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida descente: 'Um Discurso sobre as Ciências revisitado'.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2010a.

SARAMAGO, José. **Cadernos de Lanzarote – Diário I.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado: cultura da memória e quinada subjetiva.** São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SCHAPP, Wilhelm. **Empêtrés dans des histoires: l'être de l'homme et de la chose.** Paris: Ed. du Cerf, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2016.

SNOWLING, Margaret J. & HULME, Charles. **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. In: **PASSEGGI, Maria da Conceição & BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Orgs.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 119-133.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação PUCRS**, v. 34, p. 213-220, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de; & MEIRELES, Mariana Martins de. Fotobiografia e entrevista narrativa: modos de narrar a vida e a cultura escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene & SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 125-142.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUZA, Cynthia Pereira de. & CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun., 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino; CASTAÑEDA, José Antonio Serrano & MORALES, Juan Mario Ramos. Autobiografía y Educación: Tradiciones, diálogos y metodologías. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 19, n. 62, p. 683-694, 2014.

STEINER, George. **Lenguaje y silencio: ensayos sobre la literature, el lenguaje y lo inhumano**. Barcelona: Gedisa, 1994.

STEPHANOU, Maria. Jogos de memória nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de & PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008. p. 19-53.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

SUASSUNA, Ariano. **O Auto da Compadecida**. São Paulo: Nova Fronteira, 2014.

SUPERVIELLE, Jules. apud TADIÉ, Jean-Yves, TADIÉ, Marc. **Le sens de la mémoire**. Paris: Gallimard, 1999.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro & PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA**, II, 2006, Salvador. Anais [...]. Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.

THOMSON, Alistair. **Recompondo a Memória. Questões sobre a relação entre a**

História Oral e as Memórias. In: **Revista Projeto História**. São Paulo, v. 15, abril de 1997, p: 51-84.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2016.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

TRAGINO, Arnon. O leitor, a leitura, o livro e a literatura na Estética da Recepção e na História Cultural. **Revista Mosaicum**, n. 18, jul-dez, 2013.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

WALSH, Catherine. (Org.). **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2013.

WISNIK, José Miguel. **Sem receita**. São Paulo: Publifolha, 2004, p. 383-384

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

YUNES, Eliana. Leitura como experiência. In: YUNES, Eliana & OSWALD, Maria Luíza. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 7-16.

ZILBERMAN, Regina. A tela e o jogo: onde está o livro? In: MARTINS, Aracy Alves. et al. (Orgs.). **Livros e telas**. Belo Horizonte: UFMG, 2011, p. 75-92.