

A AUTOBIOGRAFIA COMO PRÁTICA DISCURSIVA DE CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS LEITORES

THE AUTOBIOGRAPHY AS DISCURSIVE PRACTICE IN THE CONSTRUCTION OF READERS SUBJECTS

Ilse Leone B. C. de Oliveira *
Katia Menezes de Sousa **

RESUMO: Este artigo apresenta a análise de narrativas autobiográficas, produzidas por alunos de 1º ano do Ensino Médio, com o intuito de problematizar concepções acerca da formação do leitor e da constituição de sujeito leitor. A análise dos textos dos alunos demonstra que a autobiografia reúne enunciados de sujeitos que ocupam posições determinadas na ordem do discurso. Também é possível refletir sobre o papel do exercício autobiográfico na construção da memória e percebê-lo como experiência importante na constituição dos sujeitos, por produzir sentidos para o próprio passado. A investigação incidiu sobre os enunciados efetivados pelos alunos, as “verdades” que interiorizaram durante o processo de formação de leitor vivenciado em família e na escola. As narrativas dos alunos permitiram reconhecer que é do presente que se faz o passado viver.

PALAVRAS-CHAVE: Autobiografia. Enunciado. Memória. Sujeito-leitor.

ABSTRACT: This article presents the analysis of autobiographic narratives developed with a group of students attending the first year of high school, which aimed at investigating the process of becoming reader conceptions. The analysis of the students texts demonstrates that autobiography gender joins subjects statements that take determined positions in discourse order. It is possible, with the analyses, to reflect about the role of autobiographic exercise in the construction of memory and how it is important in the subject constitution, by the fact it produces meanings to the past. The investigation took the statements that students produced, the internalized “truths” during the process of becoming readers in family and in school. The students’ narratives contribute to recognition that it is the present time that makes the past lives.

KEYWORDS: Autobiography. Statement. Memory. Reader-subject

* Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) e do Programa de Pós-Graduação em Educação no Ensino Básico, da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Letras e Linguística pela UFG. E-mail: ilseleone2@gmail.com.

** Professora da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp de Araraquara. E-mail: km-sousa@uol.com.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa *Memórias de leitores*: uma história construída na trama dos discursos escolares, que teve como objetivo compor uma história da formação do leitor por meio da construção da memória de um grupo de alunos e da trama discursiva que engendra a trajetória escolar percorrida por eles. Para alcançar esse objetivo, um dos procedimentos empregados foi a investigação, sob o ponto de vista da “escrita de si” (FOUCAULT, 1992), de autobiografias produzidas em contexto escolar. O ponto de partida, contudo, se deu com o pensamento de Bakhtin (2003), quando considera que a autobiografia é uma forma de descrição de uma vida, uma forma por meio da qual se pode objetivar-se a si mesmo e à própria vida. O exercício autobiográfico se configura como experiência importante na constituição de cada um, por produzir sentidos para o próprio passado. Nesse sentido, este estudo se volta, com base nos enunciados efetivados pelos alunos, às “verdades” interiorizadas, que foram recebidas por uma apropriação sempre crescente, durante o processo de formação de leitor, e vivenciadas em família e na escola. Nesse processo de apropriação, destaca-se a importância dos retornos sobre si, para que se examinem as riquezas aí depositadas. As narrativas dos alunos demonstraram que eles se voltaram sobre si mesmos e examinaram as próprias riquezas, produziram o próprio passado, escrevendo um texto em que se constituem, se estetizam leitores.

A pesquisa empreendida possibilitou problematizar a formação do leitor do texto literário e, paralelamente, a constituição de sujeito leitor, materializadas em narrativas autobiográficas, produzidas por alunos de 1º ano do Ensino Médio. O olhar investigativo sobre essas autobiografias se deu a partir de um prisma que pudesse considerar os enunciados como efetivados por sujeitos que ocupam posições determinadas na ordem do discurso e que, por isso, não são origem nem donos absolutamente livres de seus atos discursivos. Contudo são sujeitos que não deixam de se perceberem como únicos, como indivíduos com relativa liberdade sobre seus destinos e seus atos, mas que são determinados pelas condições sócio-históricas, são constituídos sujeitos, e, subjetivamente, se constituem indivíduos.

Na materialidade escrita do que enunciam, encontram-se sinais de exercícios de construção estética de si, empreendidos por esses alunos. Submetidos pela ordem, pela disciplina, pelo controle escolar e social, cada um deles encontra um viés particular de resistência por meio do qual trabalham sua constituição enquanto leitores. Um trabalho que se dá na convergência e na dispersão das práticas discursivas e não discursivas que os condicionam, e que, além disso, efetiva o postulado foucaultiano segundo o qual onde há poder – entendido aqui como ordem, disciplina, controle – há resistência (FOUCAULT, 1995).

Os enunciados produzidos pelos alunos foram contemplados por um olhar intrigado pela questão já formulada por Foucault (2004, p. 31): “que singular existência é

esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?” Ou, por outra forma, por que *esse* enunciado emergiu e não outro? Sem a pretensão de responder a essas perguntas, elas permitem problematizar a constituição desses sujeitos leitores que, envolvidos numa rede de práticas discursivas, se representam por determinados enunciados e não por outros.

ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

O estudo que aqui se apresenta norteou-se pelos itinerários metodológicos traçados para a pesquisa maior em que se insere. Explorando a condição de escola-laboratório da instituição em que estudam os alunos sujeitos desse estudo, criamos uma disciplina – “Histórias de leituras” – que foi ministrada, no segundo semestre de 2008, a esses alunos, como uma das etapas de execução do projeto de pesquisa.

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

Foram oferecidas doze vagas apenas para essa disciplina, considerando que ela se constituiu metodologia privilegiada da referida pesquisa, que é qualitativa. Nesse tipo de pesquisa importa mais a densidade e a consistência dos dados coletados e da análise a que serão submetidos do que a quantidade de informantes e de informações obtidas. Os alunos puderam optar ou não por cursar a disciplina que foi oferecida. Apenas os que optaram por cursá-la, e cujos pais aceitaram sua participação na pesquisa, é que compuseram o *corpus* a ser pesquisado e assim se definiu a forma de recrutamento dos sujeitos pesquisados.

A disciplina acessória que oferecemos a eles foi construída de tal forma que, propondo novas leituras, instigou-os a rememorar e discursivizar suas vivências e experiências, passadas e presentes, com a literatura. Assim, analisando seus discursos, procuramos observar se esses alunos se reconhecem ou não como leitores efetivos e problematizar a contribuição, ou não, da escola na formação deles como leitores.

Os conteúdos dessa disciplina foram associados à leitura de narrativas literárias realizada com o objetivo de investigar os seguintes procedimentos de leitura: práticas de leitura individual e criação, pelos alunos, de estratégias coletivas para discussão das narrativas. Outro conjunto de conteúdos procedimentais associa-se à pesquisa das experiências escolares e das trajetórias individuais de leitura, que foi realizada pelos alunos e alunas a partir de um conjunto de instrumentos empregados no decorrer do semestre.

Esses instrumentos se constituíram em atividades didático-pedagógicas desenvolvidas com os alunos em sala de aula, que foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para que compusessem o *corpus* da pesquisa. Muitas dessas atividades resultaram em produções escritas dos alunos, entre as quais se encontram as autobiografias analisadas neste trabalho. Esses instrumentos tiveram como objetivos, entre outros, investigar as experiências escolares de leituras dos alunos(as) a partir da produção de suas memórias, por meio da elaboração de textos autobiográficos; inventariar as práticas de leitura na família dos alunos(as), nesse caso, o que se propôs aos alunos foi a construção e a realização de entrevistas que eles mesmos fizeram com os familiares; traçar as trajetórias individuais dos alunos e das alunas, investigando as práticas de leitura no seu cotidiano, suas concepções de leitura e de literatura, sentidos e significados que atribuem à literatura.

Além disso, para a construção da história de vida dos alunos-leitores – identificados por pseudônimos, para terem garantida a privacidade e a segurança – foram realizadas entrevistas temáticas, norteadas por alguns eixos que se constituíram em roteiro para a elaboração das questões apresentadas aos alunos. Esses eixos assim se configuraram:

- 1 – relação que estabeleceram/estabelecem com a leitura, ou seja, em que circunstâncias a leitura foi/é uma prática realizada com prazer, por obrigação, por interesse próprio, por curiosidade; a leitura que fazem é apenas a proposta pela escola?;
- 2 – espaço que reservam para leitura no cotidiano;
- 3 – temáticas preferidas no momento de escolher um livro para ler;
- 4 – gêneros discursivos diversos que costumam ler;
- 5 – experiências de leituras que marcaram suas vidas.

Para a configuração dos procedimentos didáticos pedagógicos, desenvolvidos durante a disciplina “Histórias de Leituras”, e dos eixos norteadores das entrevistas, agenciamos estudos e teorias da memória (BOSI, 1987; HALBWACHS, 1990; RICOEUR, 2007), além de recursos metodológicos da História Oral (MONTENEGRO, 1992; PORTELLI, 1997; THOMPSON, 1992). As narrativas autobiográficas, aqui analisadas, foram produzidas em meio a essas determinações teórico-metodológicas.

Os enunciados autobiográficos produzidos pelos alunos são problematizados, nesse trabalho, a partir da concepção que Foucault postula para a construção de uma estética de si. Nessa tarefa, os estudos de Bakhtin (2003) e Lejeune (2008), acerca da (auto)biografia, assim como os de Foucault (1992), sobre a escrita de si, são fundamentais para a sustentação da análise interpretativa que propusemos empreender. Os enunciados efetivados pelos alunos, sob a luz desses estudos, conduziram nosso olhar para os processos de subjetivação discursiva, por meio dos quais os sujeitos encontram caminhos para a própria individualização e nos possibilitaram explorar como se estilizam leitores, na prática da escrita de si.

Propomo-nos imergir no universo autobiográfico dos leitores a partir de alguns aspectos que foram sendo sugeridos pelas próprias narrativas: influência da família, das professoras e/ou de outros nas histórias dos leitores; documentos-suporte das memórias como marcas da constituição dos leitores; impressões, sensações e emoções – significados das experiências vivenciadas com a leitura. Portanto, selecionamos trechos em que esses aspectos mais se ressaltaram.

PRODUÇÃO DE TEXTOS AUTONARRATIVOS: POR UMA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

Discutindo as narrativas de si como possibilidade de resignificação da existência, Scholze (2008, p. 89) parte dos seguintes pressupostos:

o texto pode ser considerado como resultado de um processo de intertextualidade e pode ajudar o sujeito a compor sua própria história; o trabalho de produzir textos autonarrativos atribui um lugar privilegiado ao narrador em sua história; a produção de narrativas pode ser vista como uma prática de reflexão do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Nessa perspectiva, o sujeito está situado e é constituído pelos discursos que o atravessam.

Esses pressupostos ancoram-se na noção foucaultiana de sujeito do discurso, aquele a quem é permitido dizer alguma coisa. Ao postular essa noção, Foucault interroga sobre as condições que possibilitam a alguns serem – ou se sentirem – autorizados a fazer uso do discurso e a outros não (FOUCAULT, 2008, 1988, 1985a, 1985b). Essa problematização remete à forma pela qual se organizam as relações sociais na contemporaneidade, possibilitando o questionamento sobre como as práticas discursivas são veiculadas, como se dão as oportunidades de expressão e a disputa pelo lugar do discurso. O interesse por essa problematização, por essas questões, relaciona-se à ideia foucaultiana de que a ética e a estética da existência, a construção do sujeito singular, o funcionamento das *tecnologias do eu*, presentes nas narrativas de si, são responsáveis por determinada forma de constituição do sujeito.

A leitura das narrativas autobiográficas, produzidas pelos alunos no contexto da pesquisa, permite aproximá-las do movimento que os *hypomnemata* visam efetuar, ou seja, “trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pode ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (FOUCAULT, 1992, p. 137). Esses alunos foram submetidos a um processo de construção de memórias durante o qual materializaram, no que disseram e escreveram, os discursos que os atravessam, que os determinam, os interdiscursos que os constituem. Portanto, ao problematizar essas narrativas autobiográficas, a compreensão foi a de que “o texto é, efetivamente, resultado de um processo de intertextualidade, que ajuda o sujeito a compor sua própria história, a autonarrar-se – e, autonarrando-se, reconhecer-se na história

que conta e dar a si mesmo uma identidade” (SCHOLZE, 2008, p. 97). Assim, pode ser possível analisar como, por meio da escrita, “o eu está em constante fazer, desfazer e se refazer, numa perspectiva foucaultiana, em que o sujeito faz de si o objeto de sua reflexão” (SCHOLZE, 2008, p. 98). Além disso, a produção autobiográfica pode ser entendida como uma prática de reflexão consigo mesmo, em sua relação com o outro e com o mundo, possibilitando a produção de nova estética para a própria existência.

OS ENUNCIADOS DAS INSTÂNCIAS FAMILIAR, ESCOLAR E COTIDIANA NAS HISTÓRIAS DOS LEITORES

Pompougnac (1997) problematiza, em autobiografias de leitores que se tornaram escritores consagrados, o que ele chama de “horizonte cultural de origem”. Esse horizonte seria o meio social em que o leitor vivencia suas primeiras experiências com os livros, com a leitura e, via de regra, é constituído pela família. Entre os familiares, sempre há alguém que influencia as crianças para a leitura. Nesta análise, focaliza-se o entrecruzamento desse horizonte cultural de origem com os horizontes escolar e midiático em que se envolvem os alunos. Na narrativa de Tatiana³, por exemplo, a mãe aparece como a pessoa que a ajuda a se lembrar de episódios relacionados à leitura, porque estava presente nesses momentos:

Algo que minha mãe me lembrou e que até hoje não esqueço foi quando nós duas saímos para passear no Bosque dos Buritis e vi um vendedor de livros, e lá naquela banca havia uma caixa azul e dourada escrito, “Classicos da Disney”, com cinco ou seis livros, sendo Rei Leão, Os Aristocratas, Dumbo e outros, sempre fazia minha mãe ler e depois de um tempo aprendi a ler e lia sempre ele.⁴

Tatiana não diz que a mãe comprou os “Clássicos da Disney”, mas a maneira pela qual ela conduz a narrativa indica essa conclusão. Essas memórias são compartilhadas e, possivelmente, o fato de Tatiana tentar ler, enquanto as irmãs rabiscavam o livro, conforme ela relatou em outro momento, seja mais lembrança da mãe do que dela mesma, porque ela não declara que se lembra disso como declara que se lembra do encontro com a “caixa azul e dourada escrito, “Classicos da Disney””. A mãe é uma guardiã das memórias de leitura suas e de suas irmãs. Isso é importante e é razão para que seja referenciada, em sua narrativa, por duas vezes, como alguém que comprava livros e lia para ela, quando ainda não sabia ler, alguém que acompanhava as filhas no aprendizado da leitura. A atuação da mãe de Tatiana há de tê-la influenciado em sua constituição como leitora ou não estaria, assim, presente em sua autobiografia.

A figura da mãe também está presente, iniciando Breno na leitura:

E, eu me lembro de minha mãe lendo livros e contando histórias “decoradas” para mim e meu irmão.

³ Os nomes dos alunos são fictícios, atendendo regulamento da Comissão Ética a que a pesquisa foi submetida.

⁴ Os textos dos alunos são transcritos, aqui, sem qualquer correção ou revisão de forma a preservar sua originalidade.

No entanto, Breno se detém a narrar mais detalhadamente as práticas escolares que o constituíram:

Mais ou menos em 1998 eu comecei a ler, no Jardim II. A leitura era estimulada pela professora, que nos dava livros para ler em casa, e devíamos fazer as tarefas de casa sozinhos.

Ao entrar na pré-escola, eu não devia mais só ler o livro, eu deveria ler e entender o que ele estava dizendo.

A partir de então eu comecei a encarar a leitura de um jeito diferente, de um jeito mais divertido e proveitoso onde eu lia por prazer, e não por obrigação.

Na primeira série, éramos obrigados a levar alguns livros para casa, para eu ler sozinho e desenvolver minha leitura.

Durante a segunda, terceira e quarta série, o meu contato com a leitura foi basicamente aos da biblioteca uma vez por semana.

Além disso, a partir da quinta série, éramos obrigados a ler quatro livros anuais, pré-selecionados pela professora, que desenvolvia todo um trabalho em torno da leitura do livro. Verificações de leitura, seminários sobre a obra e o autor, discussões em sala, análise do enredo, tudo isso já era cobrado de nós, ou seja, não devíamos mais só “ler” o livro, devíamos ler, interpretar, analisar criticamente o enredo do livro, entre outros.

A maior parte da narrativa de Breno é dedicada às experiências de leitura que ele vivenciou sob determinação da escola. A escrita de sua história de leitor é conduzida pelo percurso escolar. São as práticas escolares que definem, em sua autobiografia, o seu perfil de leitor. Esse é um exemplo significativo – e paradoxal – de que disciplina, controle, poder e saber podem ser agenciados de forma a produzirem subjetividades que se libertam. Impelido pela obrigação, Breno descobre que ler é bom e passa a ler além do que a escola lhe cobra. Ele se deixa contaminar pela “febre” *Harry Potter* e declara: “Estes livros me marcaram muito pois praticamente cresci lendo os livros da coleção”. Entre a descoberta do prazer – “eu lia por prazer, e não por obrigação” – e a consciência da obrigação – “éramos obrigados a levar alguns livros para casa”, “éramos obrigados a ler quatro livros anuais” – Breno se constitui um leitor convicto: “não pretendo nunca parar de ler”.

Ananda tece, por sua vez, sua “Autobiografia literária” pelo fio da trajetória escolar, mas faz referência também à influência familiar que se inicia antes de sua entrada para escola e continua pela sua vida de estudante:

Minhas lembranças de leitora antes de entrar para o Colégio são muito poucas, mas o que eu me lembro foi que ouvia meus pais contarem pra mim história como O barba azul, João e o pé de feijão e Alice no país das maravilhas. Como eu fiz o jardim em uma escola evangélica, as professoras liam pra gente livros como Sansão e Dalila e A arca de Noé. No Jardim eu não sabia ler então eu só ouvia meus pais e as professoras lendo pra mim.

Na quinta série minhas leituras mudaram completamente pois para uma pessoa que não gostava de ler, eu me via obrigada a ler 8 livros grossos e sem imagens por ano.

O pior era que as leituras eram escolhidas pela professora e tinha muitos livros chatos que eu era obrigada a ler, e se eu não lesse eu me dava mal na prova. Por incrível que pareça nesse ano meu gosto pela leitura mudou e eu passei a gostar de ler, acho que os livros de livre escolha passaram a ser mais interessante pra mim.

As atividades com os livros que a gente passou a fazer na quinta série mudaram muito das atividades que a gente fazia da quarta pra baixo, por que na quinta passamos a fazer provas sobre os livros lidos, e na quarta pra baixo a gente fazia resumo. Na quinta as responsabilidades de leitura aumentaram porque não podia pegar livros nem muito pequenos e nem muito grandes.

A partir da sexta série passei a pedir minha mãe pra comprar livros pra mim que eu eram pra eu ler porque eu queria, e o meu pai gostava e gosta até hoje da ideia porque ele acredita que quanto mais uma pessoa ler mais informada ela fica e também quando a pessoa le mais ela sabe usar as palavras certas e aprendi palavras novas.

Observa-se que os pais estão presentes na história de leitora que Ananda cria para si. Sua iniciativa de pedir que se comprem livros é apoiada pelo pai. Essa referência ao pai é relevante, porque, conforme vimos na entrevista realizada com essa aluna, ele é o pai que lia a Bíblia para filha, quando ela ainda não podia entendê-la, mas o que importava para ela era a proximidade, a intimidade com ele. Não fossem determinantes a opinião e a influência do pai, elas não estariam presentes na escrita que ela constrói para se representar leitora.

A narrativa de Ananda configura o papel fundamental que a escola desempenha em sua constituição como leitora. Obrigada a ler – “muitos livros chatos” – sem gostar, para não se dar mal nas provas, ela mesma acha “incrível” que tenha passado a gostar de ler. E ela tem a chave desse mistério: “acho que os livros de livre escolha passaram a ser mais importantes pra mim.” Ou seja, a escola usa de suas prerrogativas para disciplinar, obrigar, determinar, mas pode também criar mecanismos para que Ananda se reconheça leitora num possível exercício de subjetividade e liberdade. A atuação discursiva da família e da escola se deu de forma tão eficiente que Ananda pede à mãe que compre livros “para eu ler porque eu queria”. Além disso, ela passa a integrar um grupo de amigas – colegas da escola – que compra livros para fazer rodízio entre elas:

Esse ano eu li três livros que eu peguei emprestado com minhas amigas porque quando a gente compra livros novos a gente vai emprestando como um rodízio, eu empresto e pego emprestado, mais agora no final do ano vou ter que me dedicar aos 6 livros do PAS⁵.

Ao fazer com que Ananda lesse os “livros chatos”, mas permitindo que ela tivesse relativa possibilidade de escolha, a escola acabou criando condições para que a aluna gostasse de ler, de tal forma que ela não apenas lê o que é obrigada, como lê o que quer. Ser capaz de decidir, de escolher o que se quer ler – ainda que essa decisão, essa escolha seja determinada por tantos outros discursos – é característica do leitor que se constitui, e isso, conforme a concepção de leitor discutida nesse estudo, está para

⁵ PAS é o Programa de Avaliação Seriada da UnB, realizado pelos alunos que queiram disputar uma vaga nessa Universidade.

além de questões como o que se deve ler, o que efetivamente se lê e a qualidade do que se lê. Essas questões, via de regra, são pertinentes ao cânone que a escola, instruída por discursos das esferas culturais, intelectuais, políticas, econômicas, prescreve como ideal. São questões que compete à escola trabalhar, porque podem contribuir com a formação do leitor, como mostra a narrativa de Ananda. No entanto, a partir do momento que uma leitora como Ananda afirma que gosta de ler e se dá o direito de escolher o que quer ler, não seria mais por meio de tais questões que se deveria definir se ela constituiu-se leitora ou não.

A autobiografia de Ananda traz outro episódio muito significativo de sua história de leitora:

Na quarta série tivemos uma leitura obrigatória que foi o livro Histórias que o homem de bronze contou que era da disciplina de história. A gente não leu o livro inteiro na quarta série, pois a gente lia em capítulos mas a gente não lia os capítulos na ordem certa e sim pulando, por isso eu não conseguia entender a história do livro e acabei levando o primeiro “D” em história (só não me lembro se foi o primeiro “D” da minha vida) e eu fiquei muito grilada com a professora, e fiquei odiando aquele livro. Só nas férias da 4ª série para a 5ª é que li o livro capítulo por capítulo e compreendi a história do livro, mais aí já era tarde.

Esse episódio suscitou algumas indagações, entre elas, as que mais intrigaram foram: quantos alunos terão feito ou fariam o que Ananda fez: reler esse livro durante as férias, depois de ter recebido um conceito negativo na avaliação bimestral? Segundo sua narrativa, nessa época, ela ainda não gostava de ler. Ela começou a gostar de ler na passagem da quinta para a sexta série. O que a terá, então, impulsionado para a releitura desse livro que ela “ficou odiando”? Recomendação da professora? Pressão dos pais? O desafio por não tê-lo compreendido? Tudo isso conjugado? De fato, o que importa é que Ananda releu o livro e o entendeu. Quanto à afirmação que faz “aí já era tarde”, cabe a seguinte consideração: era tarde, apenas porque sua avaliação não seria revista. Formalidade que a instituição escolar ainda não consegue superar. Mas não era tarde em relação ao que essa leitura, certamente, terá significado para sua formação como leitora. Ananda comprova que ser leitor é aceitar o desafio de ler aquilo que não aprecia, o que não se entende, o que incomoda e desafia. Ou seja, os enunciados ditos por Ananda comprovam a tese de que a constituição do leitor se efetiva no parâmetro que ele pode estabelecer entre o que gosta e o que não gosta de ler. Portanto, é preciso que o leitor experimente aquilo de que não gosta para que possa construir o parâmetro do que gosta.

ARQUIVO DAS MEMÓRIAS NA CONSTITUIÇÃO DO LEITOR

A produção de documentos-suporte pode contribuir bastante no processo de construção das memórias. Por isso, foi proposto aos alunos sujeitos dessa pesquisa que exercessem a função de pesquisadores do próprio passado, produzindo documentos-

-suporte de suas memórias de leitores. Nas autobiografias, os documentos-suporte que aparecem de maneira mais marcante são os livros. Há uma coleção da Disney, em que os livros são acompanhados de fitas cassete, vendida em caixinhas que tocam música, que foi presente comum a esses leitores. Aqueles que não ganharam da família, conheceram por meio dos colegas e amigos. Esse é um documento recorrente nas narrativas que constituem o arquivo de memórias dos alunos. Não que os alunos o tenham guardado, mas como Yonara levou essas caixinhas para a aula, todos eles se lembraram das experiências de leitura que vivenciaram com esses livros e, no momento de produzirem a autobiografia, eles aparecem como suportes das memórias:

Fora da escola lembro de alguns livros que tinha: tinha uma coleção de livros infantis (Aladin, A Bela e a Fera, A Pequena Sereia etc.) que vinha dentro de uma caixinha que quando era aberta tocava uma musiquinha, lembro que naquela época aquela caixinha era o máximo e tinha duas caixinhas com vários livros (LAURA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Daí em diante, passei a ler várias obras diferentes, muitas da Disney, me recordo inclusive de uma caixinha que ganhei, com livros pequenos com “Clássicos da Disney” e que até tocava uma música ao ser aberta (IVO, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Lembro que quando fiz 8 anos minha mãe me deu uma caixinha de música que tinha vários livros (é a famosa caixinha tão mencionada nas aulas), eu adorei, nem sempre lia, pedia para outra pessoa ler para mim. Até pouco tempo atrás eu tinha ela, hoje tenho dois livros escondidos para minha mãe não estragar (MARCELA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

A referência recorrente a essas caixinhas, nas autobiografias, confere a elas importante papel na constituição desses leitores. No entanto, há outros livros que desencadeiam suas memórias. Yonara falou da bíblia infantil que guarda com muito carinho junto com as caixinhas de clássicos da Disney. Essa bíblia é tão importante em sua história de leitora que um episódio relacionado a ela se repete na entrevista e na autobiografia. Encontrados na biblioteca do Colégio, a coleção “Gato e Rato” e o livro *A casa sonolenta* também constituem documentos importantes em seu processo de rememoração. Sobre o segundo desses dois, Yonara confessa:

O primeiro livro que me marcou na biblioteca, foi *A casa sonolenta*. As imagens coloridas daquele livro sempre despertaram minha imaginação. Talvez a história nem me interessasse tanto, mas aquela casa era tão linda para mim que meu sonho era poder entrar no livro para conhecer aquela colorida casa. O segundo livro que mais me marcou foi *A história sem fim*, foi o primeiro livro grande que eu li, aos 8 anos. Na época, minha mãe até cogitou que eu parasse de ler pois era um livro cansativo, mas eu continuei. Eu gostava daquela história.

Esses objetos-livros foram aparecendo como documentos-suportes das memórias à medida que, como metodologia da investigação, alguns desses livros eram colocados diante dos alunos em sala de aula, para que provocassem a pesquisa por outros. Assim, aqueles que são citados em suas narrativas são, com certeza, os que estão im-

pregnados, de alguma forma, em suas memórias, impingindo marcas na constituição deles como leitores. A coleção “Gato e Rato” é um importante meio de produção do passado para Bruce:

Até hoje quando leio estes livros eu vejo a imagem do pequeno Bruce [...] aprendendo a ler.

Mas não apenas para ele. Laura também fala de um dos livros dessa coleção:

Estudava no pré B quando aprendi a ler e junto comigo estudavam pessoas com quem estudo até hoje. Quem me dava aula era a Professora Tânia que me ensinou a ler com o livro *As pintas do preá* (quando minha amiga Ananda trouxe o livro *As pintas do preá* foi uma emoção muito grande.

Ao confessar a emoção que lhe provoca o encontro com o livro, utilizado pela professora para ensiná-la a ler, Laura se enuncia – para si e para quem a lê – como alguém que está marcada definitivamente pelo momento mágico do domínio da leitura. Domínio que se dá em dois sentidos, porque ela se deixa dominar pela leitura:

Tinha aula de biblioteca e ia pra lá pegar 3 livros que para mim na época era grandes livros, cheios de novidades, chegava em casa toda animada louca para ler os livros.

Para Breno, produzir essa autobiografia foi uma oportunidade de perceber que ele/leitor é constituído por documentos-suporte que lhe suscitam memórias:

Antes mesmo de ler, eu já tinha contato com livros que me marcaram e que suscitam muitas lembranças.

Foi também a oportunidade de se constituir pelas memórias que esses documentos lhe permitem construir:

Na primeira série, éramos obrigados a levar alguns livros para casa, para ler sozinho e desenvolver minha leitura. Geralmente eram livros pequenos que continham pequenos textos e muitas figuras, mas que despertava minha imaginação, o que me estimulava a ler cada vez mais. Um destes livros que li na primeira série foi *As memórias da Bruxa Onilda* que possuo até hoje, e que continua me suscitando memórias daquele tempo.

Mais do que isso, ao escrever-se, Breno se constitui na reflexão que faz sobre o processo de construção de memórias por que passava:

Eu nunca havia pensado em minha história com relação à leitura antes. Acho que era pois eu não julgava como importante; não achava que os livros que li, podiam ser, um dia, documentos que fazem parte de mim, e além disso, que me caracterizassem.

Logo após minha entrada na disciplina “Histórias de leituras” pude recordar acontecimentos e sentir novamente os sentimentos que os livros que eu lia, causavam em mim. Portanto, acho que hoje, eu posso narrar algumas lembranças que constroem a minha memória de leitor.

Ou seja, a escrita que Breno faz de si, a partir de sua participação na disciplina “Histórias de leituras”, traz as marcas, as determinações, os atravessamentos da produção discursiva sobre memória, leitor e leitura em que ele se envolveu nesse período. Portanto, ele se escreve, agora, como um leitor que tem história, que tem memória.

Outro livro que, pela recorrência com que é citado nas autobiografias, aparece como importante na constituição desses leitores é *Histórias que o homem de bronze contou*, indicado como leitura obrigatória pela professora de história da quarta série. Se, conforme foi problematizado no item anterior, para Ananda esse livro produz memórias de uma experiência de leitura nada agradável, Laura, ao escrever sobre ele, produz lembranças diversas:

A professora [...] dava aula de história e mandou a minha turma ler o livro *Histórias que o homem de bronze contou*, esse livro me marcou porque foi um dos primeiros livros grandes, com poucas imagens, um livro de gente grande! Gostei muito desse livro e até hoje guardo ele com muito carinho.

Ronald, ao incluí-lo em sua narrativa, também atribui a essa experiência de leitura um caráter positivo, não propriamente pelo livro, mas pelas condições em que a leitura foi proposta e pelas consequências que ela desencadearia:

Na 4ª série tive meu primeiro livro de leitura obrigatória, com a professora de História [...]. Já com esse conceito de leitura obrigatória, na 4ª série já começava pesar a responsabilidade escolar. Era engraçado pois o livro era de um porte pequeno e sem muitos detalhes porém o fato de ser “obrigatório” chama a atenção, foi uma experiência muito positiva e que de certa forma amadureceu nossa mente para leituras maiores.

A declaração de Ronald talvez seja a que atribui maior importância a esse livro como documento que determina sua constituição de leitor. Depois de cinco anos e muitas outras leituras, ao voltar seu olhar para esse livro, ele o vê como “de pequeno porte” e “sem muitos detalhes”. No entanto, como era uma leitura obrigatória, Ronald revisita essa experiência, sentindo a responsabilidade e a maturidade que o constituíram a partir de então. Essa é uma maneira, possibilitada pelas lembranças que esse livro produz, de ele estetizar-se leitor na escrita de si.

Considerando que a autobiografia é uma escrita de si (FOUCAULT, 1992) e que, na escrita da si, o autor produz uma imagem de si para si mesmo e para o outro, todas as informações, todos os fatos, todos os detalhes que a compõem são relevantes na medida em que acrescentam traços a essa imagem que se produz.

Em suas autobiografias, os alunos puderam expressar opiniões sobre os livros lidos, oferecendo argumentos para se considerar que se

o aluno puder manifestar o quanto foi penoso – ou sem sentido, ou surpreendente, ou fabuloso – seu encontro com a obra, por mais superficial que tenha sido sua leitura, uma promissora discussão sobre o texto poderá ser iniciada, [pois é preciso

lembrar que] “explicar ao outro por que não gostamos de um livro, por que ele nos aborrece ou por que nos encanta tanto, não é tarefa simples. Ao contrário, requer uma elaboração complexa e abre caminho para muitas questões e reflexões” (CADEMARTORI, 2009, p. 81).

São questões e reflexões que remetem à representação do leitor como “desconhecido”, porque, se uns vivenciam uma leitura como positiva, outros a vivenciam como negativa. Revisitada essa leitura ou por meio da rememoração ou de uma nova leitura, essa avaliação pode mudar, porque o leitor será outro.

A RESSIGNIFICAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS COM A LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA

A ideia de uma construção estética de si, problematizada por Foucault (2006a, 2006b, 1992, 1988, 1985a, 1985b) em vários de seus “ditos e escritos”, possibilita pensar em um sujeito individual. Ou seja, superando as imposições do biopoder que disciplina os corpos e regula as populações, o sujeito, “numa perspectiva da moral pós-convencional que se expressa pela reinvenção estética do prazer e do saber” (SCHOLZE, 2008), pode singularizar-se. Contudo, o sujeito se singulariza na relação com o outro, por meio do outro e para o outro. O outro está, portanto, sempre presente na constituição estética de si. Ao narrar, num processo rememorativo, as impressões, sensações e emoções vivenciadas em suas experiências de leitura, os alunos o fazem de forma a produzir determinados sentidos para essas experiências. Sentidos que, por sua vez, produzem uma estética mais ou menos singularizada deles como leitores, para eles mesmos e para os outros. Para compor sua autobiografia, configurando sua constituição como leitor, cada aluno(a) seleciona impressões, sensações e emoções:

Na minha aprendizagem de leitura tive muita dificuldade, por isso pegava os mesmos livros, achava mais fácil. Essa foi a época onde passava mais tempo no corredor ou enfrente um espelho, treinar leitura ficava na minha rotina. São nesses lugares onde tenho mais lembranças, momentos de choro e emoção.

Na catequese tinha vergonha por gaguejar na leitura, fiz um mês e desisti.

As aulas de biblioteca eram divertidas, principalmente quando ganhava bombons, lá é onde tenho mais acesso com livros; [...].

Não existe coisa pior do que a curiosidade, deixei até de ler livro obrigatório por causa dela. (Lembro que deixei de ler o livro Noite na taverna para ler Depois daquela viagem, foi por curiosidade, minha prima falava muito dele (MARCELA, 2008, arquivo de textos dos alunos)

Em sua narrativa, Marcela apresenta-se como alguém que, de certa forma, se torturava por ter dificuldade na aprendizagem da leitura. Na sequência de seu texto, contudo, a leitora que se constitui não é submetida pelas dificuldades. Pelo contrário, apesar de desistir da catequese por vergonha de gaguejar na leitura, ela não desiste

dos livros e conta que se divertia nas aulas de biblioteca, onde tinha “mais acesso com os livros”. Ao expor o sentimento de curiosidade por um livro, a ponto de deixar de ler um livro indicado como obrigatório pela professora para ler esse que a provocava, Marcela parece dizer que vencer as dificuldades com a leitura pode ter valido a pena, desde que ela possa se dar o direito de escolher o que ler. Com muita propriedade, ela emprega o adjetivo “pior” – “Não existe coisa pior do que a curiosidade”. Ao ler o texto de Marcela, a concepção que se tenha de leitor vai determinar os efeitos de sentido que esse adjetivo produz, nesse enunciado. Em que sentido é pior deixar de ler um livro para ler outro? Para quem é pior? Quais são as circunstâncias que determinam que ler um livro que se deseja é pior do que ler outro, por obrigação? Essas questões ecoam, também, o pensamento de Cademartori (2009), quando problematiza as listas de livros literários indicados a jovens estudantes. Pergunta a autora se “o perfil do público que lerá as obras indicadas é levado em conta, como fato decisivo de recepção, ou este é um aspecto desconsiderado, cabendo aos estudantes – em teoria, e só em teoria – alçarem-se à altura das obras” (CADEMARTORI, 2009, p. 80). Se não há saída, se a lista é inevitável, continua a autora, pelo menos,

pode-se, num primeiro momento, conversar, do modo mais espontâneo possível, sobre o livro indicado. E fazer isso lembrando que a pergunta que fundamentalmente importa não é o que o autor quer dizer com o texto, mas o que o leitor sentiu ao ler, porque essa é a condição básica para qualquer entendimento posterior (CADEMARTORI, 2009, p. 81).

A possibilidade de expressar sensações e emoções provocadas pelas leituras que se vivenciou mostra-se produtiva na constituição do leitor. Ananda é comedida na descrição das sensações, das emoções, mas não deixa de expressá-las:

Foi muito legal pra min aprender a ler porque era uma experiência nova na minha vida.

Na primeira série minha empolgação com os livros acabou e eu já não gostava de ler e ir na biblioteca pegar 3 livros por semana [...].

Na quarta série tivemos uma leitura obrigatória que foi o livro Histórias que o homem de bronze contou que era da disciplina de história. A gente não leu o livro inteiro na quarta série, pois a gente lia em capítulos mas a gente não lia os capítulos na ordem certa e sim pulando, por isso eu não conseguia entender a história do livro e acabei levando o primeiro “D” em história (só não me lembro se foi o primeiro “D” da minha vida) e eu fiquei muito grilada com a professora, e fiquei odiando aquele livro.

Na quinta série minhas leituras mudaram completamente pois para uma pessoa que não gostava de ler, eu me via obrigada a ler oito livros grossos e sem imagens por ano. O pior era que as leituras eram escolhidas pela professora e tinha muito livros chatos que eu era obrigada a ler, e se eu não lesce eu me dava mal na prova. Por incrível que pareça nesse ano meu gosto pela leitura mudou e eu comecei a gostar de ler, acho que os livros de livre escolha passaram a ser mais interessantes pra mim.

Já no primeiro ano do ensino médio estou mais preocupada com a leitura [...].

Compondo sua autobiografia, Ananda constitui-se por meio das impressões, sensações e emoções, por assim dizer, contraditórias que vivenciou – ou que vivencia, quando se põe a lembrar. Se o aprendizado da leitura foi “legal”, a obrigatoriedade de ler três livros por semana não a empolgava mais já na primeira série do Ensino Fundamental. Houve até um livro que ela não se nega a contar que odiou, por não tê-lo entendido e, por isso, ter sido avaliada com conceito negativo em História. No entanto, conforme Ananda se mostra em sua narrativa, ela passa a gostar de ler. E isso parece ter se dado como reação à leitura obrigatória, considerada chata. São os livros de livre escolha que lhe interessam mais. Ou seja, já que ela é obrigada a ler, ela se dá o direito de gostar das leituras que pode escolher, condicionada por outras influências que não, necessariamente, a obrigação escolar. É interessante que, na escrita de si, Ananda se apresente uma leitora que se submete à disciplina escolar, mas sem deslumbramento. Por meio dos enunciados que agencia para dizer-se, ela se apresenta como uma leitora que reconhece ter se constituído na forja da submissão, mas que resiste e se subjetiva na liberdade de gostar do que pode “escolher” para ler, ainda que a preocupação com a leitura esteja impingida em sua constituição.

Breno, para construir sua autobiografia, começa enunciando que o que lhe possibilita essa construção é ter entrado para a disciplina “Histórias de leitura”. Esse reconhecimento demonstra que Breno começa a entender que se constitui à medida que constrói suas memórias, à medida que rememora as impressões, sensações e emoções que vivenciou – e ainda vivencia – com a leitura:

Eu nunca havia pensado em minha história com relação à leitura antes. Acho que era pois eu não julgava como importante; não achava que os livros que li, podiam ser, um dia, documentos que fazem parte de mim, e além disso, que me caracterizassem.

Logo após minha entrada na disciplina “História das leituras” pude lembrar acontecimentos e sentir novamente os sentimentos que os livros que eu lia, causavam em mim.

[...] E, eu me lembro de minha mãe lendo livros e contando histórias “decoradas” para mim e meu irmão, antes de dormir. Para mim, estas lembranças suscitam o sentimento de segurança e de amor à minha mãe.

[...] Aprender a ler foi muito gratificante pois eu me sentia mais independente, pois não precisava mais de ninguém para ler.

A partir de então eu comecei a encarar a leitura de um jeito diferente, de um jeito mais divertido e proveitoso onde eu lia por prazer, e não por obrigação [...].

O primeiro sentimento declarado por Breno é o de reconhecimento pelo que a participação na disciplina “Histórias de leituras” lhe permitiu: perceber, à medida que constrói suas memórias, que as leituras que fez o constituem. O início de sua narrativa o coloca na condição de um leitor que não apenas se constitui pelas leituras que faz, mas que é capaz de refletir acerca desse processo constitutivo. O texto de Breno apresenta-o como um leitor que se estetiza pela produção de lembranças positivas: ele e o irmão ouvindo a mãe que lia ou contava histórias – lembrança que, agora, lhe

suscita sensação de segurança e de amor –, o sentimento de independência, quando passou a ler sozinho, o momento em que a leitura deixa de ser obrigação e passa ser prazer. A forma como Breno se enuncia leitor justifica a afirmação que encerra sua autobiografia: “E estas memórias estão e estarão sempre sendo construídas, pois não pretendo nunca parar de ler”. Breno não é mais apenas um leitor, é um leitor que se produz e produz suas memórias. Conforme Pompougnac (1997, p. 33), ele já estaria vivenciando a ruptura que marca a passagem da condição de aprendiz à condição de leitor, capaz de seguir sua trajetória “sozinho”.

A narrativa de Laura talvez seja a que mais acentua o tom de nostalgia que a produção desse texto permitiu materializar. É com a palavra “saúde” que ela encerra sua autobiografia:

Uma grande mudança ocorreu na minha vida com mais ou menos seis anos de idade, aprendi a ler, nossa foi um grande acontecimento na minha vida. [...] A descoberta da leitura foi um grande acontecimento na minha vida e de minha família, pois é um grande passo na vida de todas as pessoas.

No pré fazíamos muita atividades recreativas, as tarefas que fazia eram bem legais, tinha aula de biblioteca e ia pra lá pegar 3 livros que para mim na época era grandes livros, cheios de novidades, chegava em casa toda animada louca para ler os livros.

Muitos professores marcaram minha vida, professores que me ensinaram muita coisa durante a primeira fase [...].

A biblioteca foi outro grande marco na minha história de leitora. Foi na biblioteca que conheci o fantástico mundo da leitura, gostava muito das aulas de biblioteca [...].

[...] A época da segunda fase (4ª série ao 9º ano), também foi um período muito bom!

[...] gostei muito desse novo jeito porque os livros obrigatórios eram livros bons, importantes e que iam me acrescentar alguma coisa e podia depois escolher um optativo. Não tive nenhum problema em relação a leitura exigida, gostei desse método de ensino, porque só acrescenta ao aluno.

Eu penso que como leitor autônomo tenho que melhorar muito, apesar de ler mais ou menos 8 livros por ano (os livros que a escola exige), que melhorar bastante, ler mais livros ter aquela mesma fascinação por leitura que tinha na primeira infância e fase, como minha mãe diz gostava muito de ler sempre chegava em casa com um livro, agora hoje!? Isso diminuiu bastante.

Esse texto é um pouco da minha história como leitora, o início, aprendizagem, crescimento. Um início cheio de descobertas, novidades, aprendizagem um crescimento com muito estudo, leituras, dificuldades, aprendizagem, tudo, tudo com muita força de vontade. Uma época mágica e maravilhosa! Saúde!

“Saúde!” Essa parece ser a palavra, por excelência, para definir o sentimento que domina Laura, quando ela se põe a construir suas lembranças. Uma saúde mais de exaltação que de melancolia, se considerado o efeito que produz o arranjo enunciativo de sua autobiografia. O aprendizado da leitura é considerado um grande acontecimento na sua vida e na vida da família, por ser “um grande passo na vida de

todas as pessoas”. Os livros, as atividades realizadas com eles, as aulas na biblioteca, tudo que se relaciona à leitura assume, na narrativa de Laura, uma dimensão muito positiva. Na escrita que faz de si, Laura atribui à escola grande responsabilidade pela sua constituição como leitora. Todos os eventos relacionados à leitura, que ela relata, se passaram na escola ou em decorrência dela. Ela também afirma que seu texto é “um pouco” da sua história de leitora. Nesse “pouco”, ela valoriza muito o papel da escola como promotora de sua aprendizagem e de “uma época mágica e maravilhosa!” Apesar disso, há um sentimento perdido que Laura quer recuperar: “aquela mesma fascinação por leitura que tinha na primeira infância e fase”, ou seja, estar sempre às voltas com muitos livros, além dos que a escola exige. Na estética que produz de si, Laura considera que a escola fez dela leitora. Todavia, atravessada por tantos discursos que qualificam o leitor pela quantidade de livros que lê, ela se julga em débito. Reconhece que precisa ler mais que os oito livros exigidos anualmente pela escola, para ser considerada uma boa leitora.

Bruce, em seu texto autobiográfico, estetiza-se um leitor que se constitui pelas práticas familiares e escolares, mas, entre essas duas, “escolhe” seu percurso de leitor:

Minha história de leitor começou cedo, pois minha família sempre investiu na minha leitura, comprando livrinhos com várias imagens e com o nome da figuras para aprender a falar. [...]

Na casa de minha vó tinha muitos gibis da Turma da Mônica que minha tia ficava contando as aventuras de uns amigos que moravam no mesmo bairro. E também ficávamos horas procurando um personagem escondido nas páginas do livro Onde está Wallie (não sei escrever o nome dele), fazendo um campeonato de quem o achava primeiro, era muito engraçado, ficávamos rindo o dia inteiro.

Mas foi no pré com seis anos que fui aprender a ler de verdade, com as atividades da “tia” Clara [...].

Na primeira série eu já lia os livros sozinho [...].

Apartir da quinta série não tínhamos mais horário em que íamos para a biblioteca, mas éramos obrigados a ler quatro livros de escolha do professor e quatro de nossa escolha [...]. [...] tenho que admitir eu não lia os livros que o professor mandava ler, salvo os que eu achava a história interessante o que foram poucos. Mas durante esse tempo eu fui atrás de livros que não tinham nada a ver com os do colégio, como os da série “Harry Potter”, sete livros de quatrocentos a oitocentos [...]. Estes livros me marcaram, até hoje eu os releio e fico esperando a próxima adaptação nos cinemas.

Na nona série parti para livros mais “pensativos” como *Metamorfose* do autor Kafka [...]. Neste tempo invoquei também com os jogos de RPG e comprava vários livros de regras para preparar uma aventura e jogar com meus amigos. Nestes livros mostrava como era o mundo os seres que viviam nele, e como narrar um jogo.

Bruce não se dedica a descrever suas emoções e seus sentimentos. Todavia, em sua narrativa ele os materializa. O leitor configurado nessa autobiografia parece ter vivenciado o aprendizado da leitura sem dramas. A família cuidou desde cedo de envolvê-lo com os livros e, pelo que conta Bruce, isso se dava de forma descontraída e divertida.

Talvez, por ter estabelecido essa relação de prazer com a leitura, não tenha se submetido ao direcionamento que a escola tentou dar à sua trajetória de leitor. Dos livros de leitura escolar obrigatória, ele só leu os que lhe agradou e foram poucos. No entanto, Bruce acrescenta, ele não ficou sem ler: “Mas durante esse tempo eu fui atrás de livros que não tinham nada a ver com os do colégio”.

É interessante que ele diga que, da série “Harry Potter”, passou para livros mais “pensativos”. Ao fazer essa afirmação, Bruce se apresenta como um leitor que sabe avaliar, conforme os critérios da crítica vigente, o que lê. É muito interessante também que ele, ainda no 1º ano do Ensino Médio, se mostre assim, sem pejo, um aluno que não se submete à disciplina institucional apenas porque a escola se julgue senhora do saber e do poder para submetê-lo. É assim que Bruce se vê, ou melhor, é assim que deseja ser visto: um leitor que, entre tantas práticas, entre tantos discursos e possibilidades a determiná-lo, se dá o direito de constituir-se pelo que mais o agrada. Ele optou pela estética do prazer.

A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas se repetem e, na repetição, elas se diferenciam, singularizam os leitores. As práticas discursivas e não discursivas, das famílias e da instituição escolar, que determinaram a constituição desses leitores, em geral, são as mesmas. O significado da leitura para todos eles acaba, também, por se assemelhar bastante. No entanto, cada um dá uma tonalidade diferente, quando pinta, com o discurso, a sua estética de leitor. São sujeitos produzidos em condições discursivas semelhantes, mas que se individualizam à medida que vão se subjetivando leitores. São, por assim dizer, identidades que se constituem na – e por meio da – escrita de si. Conforme Cauvier (2008, p. 142), a

pesquisa autobiográfica revela-se um apoio indescritível na construção identitária dos jovens. [...] a escrita ajuda, entre outros, a estruturar e liberar o pensamento, a refletir e a ir mais longe na reflexão, a ver em profundidade, a realizar feitos e a se afirmar na vida; a escrita permite também a abertura e a liberdade de deixar tempo para si, de se afastar e de promover uma aproximação até o outro. [...] Os jovens da pesquisa autobiográfica descobrem e aprofundam a ideia de que os acontecimentos da vida são aprendizagens e que eles se manifestam como oportunidades de se construir, de se compreender e de compreender o outro.

Não será, certamente, uma identidade fixa, se considerarmos que assumimos identidades diversas conforme a posição que ocupamos, a função que desempenhamos e o lugar de onde falamos, mas os alunos, ao empreenderem a escrita autobiográfica, produziram para si uma identidade de leitor. A ela, inevitavelmente, muitas outras se integrarão, a cada vez que se dispuserem à escrita de si, uma vez que estarão sempre imersos em outras e recorrentes tramas discursivas. Quanto ao fato de a pesquisa autobiográfica – que é, obviamente, um processo de construção de memórias – propiciar a descoberta e o aprofundamento da ideia de que “os acontecimentos da vida são

aprendizagens e que eles se manifestam como oportunidades de se construir, de se compreender e de compreender o outro” (CAUVIER, 2008, p. 142), há uma fala do aluno Ivo, captada na entrevista, que corrobora essa afirmação:

Nossa, eu acho que foi doido, porque, assim, eu lembrei de um monte de coisa que eu não lembrava e eu descobri também que às vezes os colegas têm as mesmas lembranças, semelhantes às minhas, objetos semelhantes aos que eu tive, e opiniões semelhantes às minhas e ao mesmo tempo muito diferentes também. Então eu descobri coisas até de mim mesmo que eu não me lembrava, que eu não me recordava, minha mãe me falou coisas que eu não lembrava, eu encontrei coisas na minha casa que eu nem me tocava que poderiam existir assim. Eu não lembrava de muita coisa. Eu acabei revivendo assim, e o próprio prazer de ler eu acho que até reviveu um pouco de tanto você ficar lembrando assim de leituras, você até meio que sente uma empolgação pra ler mesmo. Então eu acho que reviveu muitas memórias, me deu uma empolgação maior pra eu ler, e também eu consegui meio que, eh, comparar as minhas lembranças com as dos meus colegas e ver coisas bem interessantes aí, entre as minhas lembranças e as deles.

A passagem destacada no depoimento de Ivo comprova que é do presente que se faz o passado viver. A memória ressignifica os enunciados ditos hoje, não por possibilitar que nos voltemos sobre nós a fim de reencontrar a pureza da própria alma ou uma verdade escondida no fundo de nós mesmos, mas porque “interiorizamos verdades recebidas por uma apropriação sempre crescente” (FOUCAULT, 2006a, p. 607). Nesse processo de apropriação, entre outros aspectos relevantes, Foucault destaca a importância dos retornos sobre si, no sentido, porém, de exercícios de memorização daquilo que foi aprendido. É o sentido preciso e técnico da expressão *anakhóresis eis hautón*, tal como Marco Aurélio a emprega: voltar-se para si mesmo e examinar as “riquezas” ali depositadas; deve-se ter em si mesmo uma espécie de livro que se relê de tempos em tempos (FOUCAULT, 2006a, p. 608).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- CADEMARTORI, Lígia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CAUVIER, Johanne. A perspectiva autobiográfica: uma ferramenta de acompanhamento da construção identitária de adolescentes. In: PASSEGI, Maria da Conceição. (org.). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- _____. *Ética, sociedade, política* (Ditos e escritos; V). – 2. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- _____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- _____. A escrita de si. In: *O que é um autor?* 3. ed. Portugal: Vega, 1992.
- _____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- _____. *História da sexualidade II: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985a.
- _____. *História da sexualidade III: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985b.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.
- MONTENEGRO, A. T. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 1992.
- POMPOUGNAC, Jean-Claude. Relatos de aprendizado. In: FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Michelle. *Representações e imagens da leitura*. Tradução de Osvaldo Brito. São Paulo: Ática, 1997, p. 11-55.
- PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História*, São Paulo, nº 15, p. 13-33, abr. 1997.
- RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.
- SCHOLZE, Lia. Narrativas de si e a possibilidade de ressignificação da existência. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal, RN: EDURFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Recebido em: 22 de outubro de 2014
Aprovado em: 20 de junho de 2015