

# ESTUDOS

## Literatura e identidade: tecendo narrativas em rodas de leitura

Pedro Benjamin Garcia<sup>1</sup>

---

### Resumo

Este texto é fruto de uma pesquisa que investigou de que forma a literatura, através de rodas de leitura e a partir da ótica dos seus participantes, influi na formação do sujeito, sendo significativa na constituição de sua identidade. Os participantes eram alfabetizados de um curso supletivo, no Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, busquei responder a duas questões: na primeira delas entram os temas da formação e da identidade: qual o significado da literatura, no âmbito das rodas de leitura, na transformação da subjetividade do sujeito?; como criar o gosto e o hábito da leitura em quem, em princípio, por ela não se interessa? A fundamentação teórico-metodológica, de base etnográfica, pautou-se pela observação das relações entre sujeitos e sujeitos e entre sujeitos e “objetos”, buscando seus significados, sistemas simbólicos e de classificação, práticas, valores e atitudes. Roger Chartier, Umberto Eco, Michel Foucault e Paulo Freire foram alguns autores com quem mantive interlocução.

### Palavras-chave

Literatura; formação; identidade; rodas de leitura; alfabetizados.

### Abstract

This text is the result of research that investigated how literature, through reading circles and from the point of view of those who participate in them, affects the formation of the person and is meaningful in the constitution of their identity. The participants were adults acquiring literacy in an adult learning course in Rio de Janeiro. I looked for answers to two questions within these circles: what does literature mean (in the scope of the reading circles) to the transformation of subjectivity by the subject (this is where the topics of formation and identity come in) and how to bring about the love and the habit of reading, in those who it would seem had no interest in it? The theoretical-methodological standpoint based on ethnography is supported by the observation of the relation between subjects and subjects and subjects and “objects”, looking for their meanings, symbolic systems and of classification, practices, values and attitudes. Roger Chartier, Umberto Eco, Michel Foucault and Paulo Freire were some of the authors with whom I dialog.

### Keywords

Literature; formation; identities; reading circles; adults literacy learners.

---

1 Pedro Benjamin Garcia é professor do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. Formado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ; mestre em Educação pela PUC-Rio e doutor em Antropologia Social (Museu Nacional, UFRJ). Pesquisador do CNPq, desenvolve trabalhos ligados à formação do leitor na universidade e em favelas do Rio de Janeiro. *E-mail*: pedrogarcia@terra.com.br

## Introdução

Neste artigo<sup>2</sup> analiso a inter-relação entre literatura e identidade,<sup>3</sup> no contexto de rodas de leitura<sup>4</sup> com adultos alfabetizando, a partir de uma experiência realizada em um curso supletivo noturno em um colégio da zona sul do Rio de Janeiro.

Nesse curso, as rodas de leitura foram realizadas durante um semestre, duas vezes por semana, às segundas e quartas-feiras, das 18h30 min às 19h30 min, com cerca de vinte alunos, dos quais doze (quatro homens e oito mulheres) permaneceram do início ao fim, e os demais apareciam esporadicamente.

As mulheres participantes eram, na maioria, empregadas domésticas, porém havia uma governanta e uma manicure; os homens eram faxineiros e porteiros de edifício, além de um biscateiro e um outro com atividade desconhecida.

Exceto uma das mulheres, todos eram nordestinos. Esse evento – realizado antes do início das aulas – não fazia parte do currículo do colégio, era gratuito e de presença não obrigatória.

A proposta de fazer essas rodas de leitura partiu do meu interesse em tentar compreender a inter-relação da leitura literária com a formação do leitor e, conseqüentemente, com a sua identidade.

No contato com o colégio, fiz questão de desvincular as rodas de leitura do aprendizado escolar dos alfabetizando. Isso porque, no meu entender, a escola – com seu saber instituído – pouco explora a gratuidade do saber e o imaginário dos alunos.

Apesar de essa desvinculação ter-se concretizado, o fato de a experiência ocorrer no interior de uma instituição de ensino causou estranhamento: era um acontecimento (rodas de leitura com textos literários) fora do lugar (escola). Busquei o debate e a troca de ideias, tanto quanto

2 Este texto é fruto da pesquisa interinstitucional “O papel da escola na formação do leitor – limites e possibilidades”, que contou com o apoio do CNPq e foi coordenada por mim e pela professora e pesquisadora da PUC-Rio, Tania Dauster. Nela se buscou compreender a inter-relação da leitura literária com a formação do leitor e, conseqüentemente, com a formação do sujeito, ou seja, com sua identidade. Do trabalho de campo nessa escola participaram Dione Machado, que fez sua dissertação sobre essa experiência, e Carla Cristina Inerelli, aluna de Iniciação Científica.

3 Segundo Andre Green (GREEN apud LÉVI-STRAUSS, 1981, p. 88), várias ideias se agrupam em torno do termo identidade. Em primeiro lugar, a identidade está ligada à noção de permanência que escapa às mudanças que possam afetar o sujeito no decorrer do tempo. Em segundo, assegura a existência do que está separado, permitindo circunscrever a unidade, indispensável para fazer distinções. Por último, a identidade é uma das relações possíveis entre dois elementos, por meio da qual se estabelece a semelhança absoluta que reina entre eles, permitindo reconhecê-los como idênticos. Essas três características são solidárias: constância, unidade e reconhecimento.

Ainda em relação à identidade, Kobena Mercer afirma que esta “se transforma numa questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é movido pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER apud HALL, 1999, p. 9).

Segundo Stuart Hall, “foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse ‘supermercado cultural’. Dentro do discurso de consumismo global, as diferenças e as distinções culturais que até então definiam a identidade estão reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, à qual podem traduzir-se todas as tradições específicas e todas as identidades diferentes” (HALL, 1999, p. 75).

Tal tendência a uma homogeneização cultural, vinculada por um mercado global que invade a privacidade das casas através de aparatos de tevê, constrói um imaginário coletivo por meio de um chamado ao consumo que alcança quase toda a *aldeia global*.

4 Uma roda de leitura caracteriza-se, como diz o nome, por um círculo ou semicírculo, reunindo um determinado número de pessoas em torno do leitor-guia, que lê o texto em voz alta e, em geral, distribui cópias dele para que os participantes da roda acompanhem sua leitura. Dinamizar o grupo, fazer que as pessoas se expressem e postulem, de forma aberta e dinâmica, suas questões, além de conhecimentos básicos em torno do que é lido, são qualidades que se espera do leitor-guia.

O número de participantes não deve ser tão pequeno que não permita uma variedade de opiniões, nem tão grande que se perca a possibilidade de distinguir quem é quem. O tempo de duração pode variar de uma a uma hora e meia, dividido entre a leitura e o debate; sendo uma hora, 10 a 15 minutos de leitura me parece tempo razoável, ficando os restantes 45 a 50 minutos para o debate. O local deve ser fechado, espaçoso, despojado e silencioso.

possível fora da hierarquia professor-aluno, mas acabou impondo-se a imagem do professor, e não a do leitor-guia, como eu desejava.

### Formação do leitor e identidade

Na inter-relação entre leitura e formação do leitor está implícita a construção da identidade. Isso porque o processo de formação do leitor incide na subjetividade de cada leitor-ouvinte, como ocorre na roda de leitura, em que se privilegia a leitura oral de um texto.

Exemplar, nesse sentido, é a pesquisa de Carlo Ginzburg (1987), *O queijo e os vermes* – o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Chama a atenção, nessa pesquisa, como o moleiro Menocchio cria uma cosmogonia a partir de suas leituras e observações cotidianas. No caso – como ressalta Ginzburg –, o importante não é tanto o que Menocchio lê, mas como lê, o que faz de suas leituras e como as transforma em convicções próprias. Em síntese, como ele é por elas formado, como se transforma como sujeito; vale dizer, como vai constituindo sua identidade.

Nas rodas de leitura, procurei compreender as redes de significados enunciados a partir dos pontos de vista do outro; no caso, os alunos adultos em processo de alfabetização.

Janaina Amado e Marieta de Moraes Ferreira, na apresentação do livro que organizaram (1996), *Usos e abusos da história oral*, chamam a atenção para a possibilidade de a “história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma; são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos...” (FERREIRA; FIGUEIREDO, 1996, p. 14).

Parto do pressuposto de que as narrativas são formas de autoria. Se existe capacidade de narrar, de inventar, de projetar a imaginação, existe reinvenção de si mesmo.

### Nome próprio e identidade

Iniciei o primeiro encontro com o *exercício do nome*, que consiste em cada participante contar a origem do seu nome. O objetivo é fazer que o alfabetizando, que chega envergonhado ao curso de alfabetização, diga quem é, de onde veio, a razão de chamar-se João, José, Teresa, Maria, Severino, Isaura etc. Essa primeira fala possibilita que todos comecem a se conhecer e a estabelecer, entre si, um nível de sociabilidade.

Como quase todos têm baixa autoestima, essa exposição e esse intercâmbio de nomes fazem que os participantes da roda iniciem um processo de reconhecimento mútuo que os fortalece coletivamente.

As razões para cada um se chamar Y, X ou Z são bastante variadas: artista de cinema, santo de devoção, jogador de futebol, o pai ou a mãe são comuns como referência.

Ainda acerca do nome próprio, busco na literatura a associação do nome com a identidade, como no caso do poema “Morte e vida severina”,<sup>5</sup> de João Cabral de Melo Neto, em que o personagem busca, a partir do seu nome, dizer quem é.

É interessante perceber, nos depoimentos, o gostar e o não gostar do seu nome. E as razões são várias. Em alguns casos o nome *encaixa-se* em quem assim se chama; em outros, o nome estranho foi aos poucos assimilado “*e hoje, sim, eu gosto*”. Há, também, aqueles que rejeitam seu nome porque está associado a uma pessoa desagradável ou porque não lhe parece apropriado ao “*seu jeito de ser*” etc.<sup>6</sup>

Seja como for, o nome é sempre um parâmetro significativo na identidade de cada um. Não saber a origem dele, como ocorre com alguns poucos, pode ser significativo.

Esse tipo de procedimento costuma desinibir os mais tímidos, porque os relatos pessoais, em função do lugar de origem e da classe social, fazem que as histórias tenham muito em comum.

5 Interessante, no início do conhecido poema de João Cabral, “Morte e vida severina”, é a busca de identificação de seu personagem. Primeiro pelo nome, que é a forma primeira e mais explícita de ser. Mas essa tentativa falha. E falha porque os severinos são iguais não apenas no nome, mas “em tudo na vida”. Diante disso, só resta ao Severino do poema apontar-se a si mesmo como aquele que fala, distinguindo-se dos demais. É que a questão da identidade não é fácil. No caso de Severino, é a busca de afirmar-se a si mesmo para o outro que o escuta – outro que é absolutamente necessário para a afirmação do eu.

6 Para falar do inconformismo quanto ao nome, indico o poema “A Antonin Artaud”, de Mário Cesariny (CESARINY, 1999, p. 50-51).

Posteriormente são lidos, nas rodas, textos de ficção e poesia, em que os participantes encontram (ou produzem) pontes a partir de elementos de identificação que lhes permitem posicionar-se em relação ao que é lido.

Para que isso ocorra, é importante o desempenho do leitor-guia, que é quem lê os textos. É ele que anima o grupo, incentivando o uso da palavra, fazendo perguntas acerca do que foi lido e, quando solicitado, dando explicações acerca do autor e do texto.

Em todo esse processo de rodas de leitura, coloca-se a busca de maior autonomia para pessoas que, em uma sociedade grafocêntrica, não dominam a leitura e vivem em condições adversas, em uma metrópole como o Rio de Janeiro.

### Leitores em formação

É possível incentivar a formação de leitores de camadas populares, em processo de alfabetização, a partir da literatura?

O alfabetizando, que tem um domínio precário da leitura, lê através do outro, no caso, o leitor-guia.

É aqui faço um parêntese para lembrar Jorge Luis Borges, falando de sua cegueira, em um poema que reproduzo em seu início: “Nadie rebaje a lágrima o reproche./ Esta declaración de la maestría/ De Dios, que con magnífica ironía/ Me dió a la vez los libros y la noche” (BORGES, 1977, p. 119).

Alberto Manguel, Alberto Meneguel, que lia para Borges cego, relata a sua experiência:

Antes de encontrar Borges, eu lia em silêncio, sozinho, ou alguém lia em voz alta para mim um livro de minha escolha. Ler para um cego era uma experiência curiosa, porque, embora com algum esforço eu me sentisse no controle do tom e do ritmo da leitura, era todavia Borges, o ouvinte, quem se tornava o senhor do texto. Eu era o motorista, mas a paisagem, o espaço que se desenrolava, pertenciam ao passageiro, para quem não havia outra responsabilidade senão a de apreender o campo visto das janelas. Borges escolhia o livro, Borges fazia-me parar ou pedia que continuasse, Borges interrompia para comentar, Borges permitia que as palavras chegassem até ele. Eu era invisível.

E mais adiante: “[...] ler em voz alta para ele textos que eu já lera antes modificava aquelas leituras solitárias anteriores, alargava e inundava minha lembrança dos textos, fazia-me perceber o que não percebera então, mas que agora parecia recordar, sob o impulso da reação dele” (MANGUEL, 2004, p. 33).

Essa imagem de um cego ilustre, um dos maiores escritores do século XX, apaixonado por livros, leitor voraz que perdeu a visão, veio-me à mente por causa do meu contato com alfabetizando que frequentemente usam a metáfora da cegueira para falar de sua pouca capacidade para ler.

De um lado, Borges, alguém que leu intensamente e procura olhos para seguir lendo; de outro, os que buscam o universo da leitura de forma tateante, como se a luz fosse escassa.

Imagino a emoção de ser leitor para Borges e entendo por que, mesmo cego, era Borges, o passageiro, que conduzia o motorista, o leitor Manguel, fazendo-o modificar suas “leituras solitárias anteriores”.

Busco na memória os leitores em processo de alfabetização, para quem eu lia textos em rodas de leitura, tentando estabelecer conexões com a experiência de Manguel. Se naquela relação o poder (de condução) estava com Borges, na minha experiência era eu quem conduzia a leitura. Conduzia-a como quem segura a bicicleta de um aprendiz que necessita andar sozinho. Nesse processo, a habilidade de quem ensina é segurar a parte traseira da bicicleta, sem que o futuro ciclista, que olha para frente, perceba se o veículo está (ou não) seguro por outras mãos.

Esse processo não é linear. Há um segurar e um soltar que dependem da sensibilidade de quem conduz o processo (o leitor-guia) e da maior ou menor perícia do aprendiz que, sem se dar conta, pouco a pouco vai assumindo a condução do veículo, ou seja, vai aprendendo a ler.

Busco que o outro se forme como leitor (condutor), usando a literatura para incentivar o seu desejo de ler e possibilitando, dessa forma, que adquira o gosto pela leitura.

Mas qual o ponto em comum e qual a diferença entre sujeitos tão discrepantes: Borges e meus leitores em processo de formação?

Ambos leem através de um outro. A diferença é que Borges já percorreu inúmeras vezes o caminho da leitura, sabe as trilhas,

embora não possa mais percorrê-las sozinho; ao passo que *meus* leitores, embora disponham de olhos para ler, decodificam precariamente o que veem. Por isso Borges, senhor sem olhos, pode fazer correções, impor ritmos, sugerir interpretações. Em certo sentido, instruir aquele que lê, porque já sabe os meandros da leitura.

Minha intenção era fazer meus alunos adquirirem qualidades borgeanas de corrigir, impor ritmo e interpretar. Objetivo ambicioso que vale a pena perseguir, mesmo sabendo, como disse Borges – e eu cito de memória –, que “os bons leitores são cisnes ainda mais negros e singulares do que os bons autores”.

Em um caso e outro, seja o leitor-guia ou o leitor guiado, aquele que lê é, quase sempre, um leitor apaixonado por determinados textos. E são esses textos que em geral lê, buscando passar para o outro a sua própria emoção. O que não significa que terá êxito. Mas é, digamos, condição mínima para que tenha algum sucesso.

E nessa relação entre motorista e passageiro, para usar a metáfora de Manguel, as trocas sucedem-se.

### Da leitura e do imaginário

Imaginário é um termo que abrange inúmeras definições, seja no campo da Filosofia, seja na área da Psicologia. No que concerne a este texto, seu entendimento está restrito à forma como cada um interpreta as narrativas, os acontecimentos cotidianos e a sua própria maneira de ser e atuar, apontando para o imprevisível, explicando o improvável e antecipando o porvir.

Nas experiências com rodas de leitura, busco a gratuidade da leitura, o ler pelo prazer de ler, bem como o desejo, nem sempre explícito, de que essa atividade possibilite que as pessoas falem e coloquem para fora suas fantasias e suas necessidades. Enfim, o desejo da emergência da fala produzindo autoestima pela reconstituição de uma identidade fragmentada: de um lado, a negação de si introjetada socialmente e, de outro, a busca de um eu a ser recons-

truído. Ilustrativo desse processo de reconstrução do eu é a dissertação de Maria do Socorro Martins Calhau, que coloca em primeiro plano a questão da identidade, em um trabalho de alfabetização com operários da construção civil. A mudança do comportamento desses operários no decorrer do curso, visível no cuidado com a higiene pessoal e no vestir, ficou mais evidente quando um deles sentenciou: “*Eu tô virando outro*” (CALHAU, 1994, p. 52).

Essa transformação, quando ocorre, é lenta e processa-se no decorrer da experiência. A conquista da fala é a conquista primeira. De início, diziam que não sabiam falar ou que o que falavam não tinha importância. Pouco a pouco foram se desinibindo e, a partir dos textos lidos em voz alta, faziam comentários e passavam a contar histórias.

E aqui é interessante reportarmos-nos ao conhecido texto de Walter Benjamin, “O narrador”, em que ele afirma:

Cada vez mais rara vai se tornando a possibilidade de encontrarmos alguém verdadeiramente capaz de historiar algum evento. Quando se faz ouvir num círculo o desejo de que seja narrada uma historieta qualquer, transparecem, com frequência cada vez maior, a hesitação e o embaraço. É como se nos tivessem tirado um poder que parecia inato, a mais segura de todas as coisas seguras, a capacidade de trocarmos pela palavra experiências vividas. Uma das causas desta situação é óbvia: as experiências perderam muito do seu valor. E parecem que assim continuam perdendo (BENJAMIN, 1993, p. 197).

Walter Benjamin fala-nos do desgaste nas relações humanas pela falta de intercâmbio das experiências vividas. Se isso ocorre no cotidiano, o mesmo não ocorria nas rodas de leitura. Nelas, pelo menos na experiência que estou narrando,<sup>7</sup> os alfabetizados falavam de si mesmos e contavam casos, estimulados pelas histórias da própria roda. Histórias das quais, inicialmente, eles desconfiavam, questionando o seu sentido. Como na pergunta de Júlio: “*Isso está servindo para alguma coisa? Tá dando certo? Se depender de mim, vai*

7 Esta pesquisa, que contou com o apoio do CNPq, foi feita por mim no Colégio Santo Inácio, no Rio de Janeiro, com a participação de uma mestranda – Machado, que escreveu uma dissertação relatando e analisando essa experiência – e de uma bolsista de Iniciação Científica.

ser ruim” (MACHADO, 1999, p. 67). É como se ele delegasse ao leitor-guia a avaliação do significado dessa experiência. Penso que imaginava que algo tão trivial quanto contar histórias deveria resultar em nada. Sobretudo se dependesse dele, que afirmava “*não dar muito pra essas coisas de contar história*” e só estava ali “*pra aprender alguma coisa*”.

No entanto, Júlio permaneceu no grupo até o fim e contava histórias, como a que segue:

*As histórias da gente é negócio de pesca. Porque lá onde eu morava era mais de pesca. Eu sou da Paraíba, mas fica perto de Cabideiro, tudo litoral de praia. Eles contavam histórias. Mas era... Era história de lobisomem, histórias de pescador. A gente saía às duas horas, tá entendendo, e aí no caminho ia sempre contando. Passava em frente ao cemitério, e a gente contava muitas histórias, mas eu não me lembro. Eles inventavam, mentia só pra fazer medo na gente. Pescador antigo sabia que a gente tinha medo de passar no cemitério. No mar às vezes o barco virava, a gente tinha que arrumar a corda. Um sofrimento danado. Eu era pescador e tirador de coco. Lá tem um proprietário dos coqueiros e aí vem um operário pra tirar o coco e dá um real para cada pé de coqueiro. Às vezes fica um de cabeça pra baixo e tem que ir um lá tirar* (MACHADO, 1999, p. 67).

É importante frisar que quase todos contavam histórias e, alguns, muito bem, com detalhes, com humor, dando vida aos personagens.

Superado o momento do uso espontâneo da fala, é importante focalizar o *como* se fala. Aí também está presente a questão do poder, da discriminação, que se evidencia tanto na pronúncia, que indica a proveniência regional, quanto no zigue-zague de idas e vindas e repetições, o que muitas vezes ocorre na fala popular. A reprimenda de Dom Quixote a Sancho é, nesse sentido, exemplar: “Se dessa maneira contas teu conto, Sancho, repetindo duas vezes, não acabarás em dois dias; conta seguidamente, e conta-o como homem de entendimento, e se assim não for, não digas nada”. (CERVANTES apud VIÑAO FRAGO, 1993, p. 20).

Sancho acaba impondo a sua maneira de contar, que é a única que conhece e difere da fala de Dom Quixote, próxima da legitimidade da norma culta.

Essa questão de poder, que se manifesta através da fala, do que se fala e do como se fala pode sofrer discriminação dentro do próprio grupo de alunos de origem nordestina. O sotaque, que indica a proveniência regional, no caso, o Nordeste, é rejeitado e substituído – até onde é possível – pelo *jeito* carioca de falar.

Antônia explicita isso de forma clara, dramatizando: “*Quando volto à minha terra ouço: ‘Ontonha’. Então tenho que dizer: ‘não é Ontonha, é Antônia’*” (MACHADO, 1999, p. 47-48). O grupo ri, acha engraçado e entende a diferença. Diferença de quem *conquistou o Sul, sabe o seu lugar* e não permite que Ontonha substitua Antônia.

Ela não escondia o seu lugar de origem, mas buscava evidenciar a conquista de uma posição que a diferenciava dos que permaneceram em sua terra natal. O fato de trabalhar como doméstica na casa de uma família abastada reforçava seu *status*. Como parecia herdar as roupas da patroa, apresentando-se como alguém de classe média, a mudança ficava ainda mais ressaltada.

O *não saber falar* expressa uma diferença percebida pelas pessoas das camadas populares em relação a um outro que *sabe falar* porque detém a fala legítima. Como não têm essa competência, sentem-se inferiorizadas e calam-se.

Júlio, que veio para o Rio aos 21 anos, diz não sentir saudade de sua terra. Acha que é “*mil vezes melhor*” sua vida atual. Lá, diz ele, continuaria “*pescando e tirando coco*”. Em certo sentido compara a mesmice de algo que se repete e “*não tem futuro*” com a dinâmica da grande cidade, que com todas suas mazelas, oferece a possibilidade de “*melhorar*” de vida.

Um dia, brincando com Júlio, perguntei se suas histórias eram de *pescador*. Histórias de pescador, aqui no Brasil e não sei se em outros lugares do mundo, são tidas como mentirosas. Em geral, é voz corrente dizer que contam *vantagens*, aumentando os fatos, seja em relação ao que pescaram ou a aventuras que tenham passado no mar. Respondeu que não, que eram histórias verdadeiras.

Embora se esquivasse de contar histórias, apontando para outra pessoa do grupo, Júlio acabou contando várias, como a narrada anteriormente. Não só contava como lia e, no final do curso, comentou: “*Quando eu peguei o hábito de ler, eu não parei mais não. Todo o dia eu tô lendo alguma coisa*” (Ibid. p. 69).

### Histórias verdadeiras porque inventadas

Guimarães Rosa (1958), em “A hora e a vez de Augusto Matraga”, afirma que a sua história não contém mentiras porque é tudo invenção. Inventar, nesse sentido, torna-se algo eminentemente criativo.

Uma observação que registrei, nessa experiência, foi a forma como as pessoas originárias do Nordeste tratavam as histórias passadas em áreas rural e urbana. Na área rural, o mágico, a oralidade; na área urbana, a escrita, a racionalidade. Ou, como sintetiza Paul Zumthor: “as cidades são filhas da escrita” (ZUMTHOR, 1993, p. 91). Escrita que a escola ensina e tem pouco ou nenhum espaço para o sobrenatural, o mágico, o que foge à racionalidade, ao pragmático.

Quebrada a resistência inicial, as histórias da terra de origem surgiram em profusão, como neste exemplo:

*Eu morava no Norte com os meus pais. À noite, um dia, eu e minha irmã ouvimos um barulho, quando abrimos a porta para ver o que era, não vimos nada. Quando nós acordamos, no dia seguinte, os bichos estavam amarrados ou machucados e ninguém sabia explicar o que tinha acontecido. Todo mundo fala lá no Norte que foi o lobisomem que fez isso. Meu pai fez uma armadilha e viu o lobisomem. Há pouco tempo atrás liguei pra minha terra pra saber notícias. Meu pai falou que o lobisomem estava preso. Ele me disse que era metade homem, metade bicho. Uma coisa horrorosa* (MACHADO, 1999, p. 72).

Essa história foi ouvida por todos e ninguém demonstrou incredulidade. Pelo contrário, outros se apressaram a contar casos sobrenaturais. Luzia também contou o seu, mas fez uma ressalva: “isso acontece muito é no interior, eu acho que aqui na cidade grande não tem essas coisas não” (Ibid. p. 72).

Distinguindo o que ocorria no campo e na cidade, Luzia mantinha suas crenças e não desdenhava os acontecimentos do passado.

### História lida e história contada

Das rodas de leitura participavam, de vez em quando, escritores e contadores de histórias. Líamos os textos do autor convidado, o que despertava, nos participantes da roda, a curiosidade sobre a

forma como produziam seus textos, sobre detalhes de situações e personagens, se o fato narrado era verídico etc. O contador de histórias era muito apreciado pelo grupo. Segundo o depoimento de um dos alunos: “*Ele fala como se tivesse acontecido de verdade. Se a gente parar pra pensar, até chora*” (MACHADO, 1999, p. 78).

Paul Zumthor fala dessa diferença:

[...] Quando um poeta ou seu intérprete canta ou recita (seja o texto improvisado, seja memorizado), sua voz, por si só, lhe confere autoridade. O prestígio da tradição, certamente, contribui para valorizá-lo; mas o que o integra nesta tradição é a ação da voz. Se o poeta ou intérprete, ao contrário, lê num livro o que os ouvintes escutam, a autoridade provém do livro como tal, objeto visualmente percebido no centro do espetáculo performático; a escritura, com os valores que ela significa e mantém, pertence explicitamente à *performance*. No canto ou na recitação, mesmo se o texto declamado foi composto por escrito, a escritura permanece escondida (ZUMTHOR, 1993, p. 91).

É interessante perceber o comportamento diferenciado dos alunos, diante da *performance* do contador e da leitura em voz alta de um texto escrito. No primeiro caso, se a experiência é bem-sucedida, todos olham fascinados para quem conta, como que se perdendo, se enredando na narrativa; já na leitura, por mais interessante que seja, o envolvimento é menor. Pode-se observar, nessa situação, os ouvintes permitindo-se gestos paralelos, como abrir cadernos, cochichar algo ao ouvido do colega, dar um bocejo etc.

Outra diferença importante é que, no primeiro caso, o contador é *dono* da história, ele é o depositário dela, em vez do livro. Ele cria um momento único, como em qualquer espetáculo teatral. Já a história do livro está contida em um texto escrito e, por essa razão, pode ser apropriada a qualquer momento. O livro entesoura a história. Nesse sentido, mesmo quem ainda não domina a leitura pode tê-la em mãos.

Acerca da importância da posse do livro sem o conhecimento da leitura, lembro-me de um trabalho de Elaine Monteiro (1995) com crianças em situação de rua. Há uma passagem em que ela contava a história de João e Maria – uma história de rejeição dos filhos pelos pais, em função da miséria em que viviam – na praia de Copacabana,

quando uma delas pediu o livro emprestado. Justificou que ali estava a história da sua vida e que, embora não soubesse ler, um dia iria aprender para saber melhor de si mesma.

### O livro sagrado

Reverência pelo texto escrito no livro demonstrou Sebastião, que pouco frequentava as rodas de leitura. Sendo evangélico, a verdade, para ele, advinha do livro; e ele justificava:

*Eu acho importante o livro. Eu aprendi assim se eu for pronunciar uma palavra, digamos, se o senhor me corrigir, tudo bem, vou falar: escreve aí pra mim o certo que eu vou conferir no livro. Não é informação certa, é falar o que está escrito. É uma garantia, é uma defesa. Eu sou evangélico. Um dia, na Escola Bíblica, a professora fez uma pergunta e muitos alunos não sabiam responder. E um rapaz respondia e aí eu gravei a pergunta, e aí eu fui procurar no dicionário. E estava errado. E aí eu fui perguntar pro professor e ele falou que estava errado. Por quê? Porque está escrito (MACHADO, 1999, p. 80).*

Sebastião, como religioso, buscava a verdade contida no livro sagrado, a Bíblia, razão mais do que suficiente para ele privilegiar o escrito. Nesse sentido, ao comparar o escrito com a *performance* do contador, preferia o texto lido, “*que é uma garantia, uma defesa*” contra a livre fantasia:

*Pelo meu modo de pensar, a pessoa lendo uma história eu acho mais interessante. Assim contando eu não sei se ela inventou ali na hora. Eu acho que você lendo ali na hora a gente entende melhor. Ela tá lendo o que está escrito. Inventar é diferente. Não é interessante, digamos, o senhor conta e eu vou gravar, aí eu chego num ambiente que alguém conhece aquela história e aí ele fala isso aqui não tá no livro não. Aí eu vou ficar mal. No livro você realmente vai mostrar o jeito da coisa (Ibid., p. 81).*

Esse leitor endurecido por um preceito de verdade nada concebia fora do escrito. Formação religiosa rígida? Para Sebastião, num certo sentido, todo texto tinha uma aura de sacralidade que a oralidade

não podia expressar. Isso talvez explicasse o absentismo de Sebastião à roda de leitura. Como nos relatou no final dessa experiência, sua expectativa era outra:

*Muitos alunos, eles pensam que nem eu pensei no primeiro dia, eles pensaram que chegando aqui, cada um ia ler um livro, tá entendendo? Aquela participação mais importante. Aí, então eu disse é ótimo porque é um teste de leitura e eu tenho dificuldade. Se eles vêm, eles quer chegar aqui, e vocês como professores, então vocês falam: lê aqui essa folha. Porque na nossa sala nós temos teste de leitura, a professora manda a gente treinar a ler e então os alunos chega lá na hora, ela chama todos os alunos. Ou lê da cadeira ou senta do lado dela e lê. Isso é muito importante. É isso que eles querem, essa participação, chegar aqui e ouvir, eles acham que ouvindo sem ler não é bom pra eles (Ibid., p. 82).*

Contrariamente a Sebastião, Luzia, que não tinha o hábito de ler, entrou plenamente nessa viagem:

*Eu comprei um livro de Monteiro Lobato, A história do mundo. Eu comecei a ler ontem à noite. Eu comprei lá na Tijuca de um pessoal que vende nas ruas. Eu tô até interessada em comprar livro. Antes eu nem ligava pra isso. Agora não. Vocês contam as histórias e eu saio correndo atrás da história. Falei com a minha madrinha pra juntar livro pra mim. Eu não tinha esse interesse. Agora eu tenho. Eu tava na Tijuca e vi esse pessoal que vende livros na rua, e então eu tava num ponto de ônibus, atravessei a rua pra poder comprar um livro, pra ver se tinha um livro de história interessante. Mas tava chovendo, não deu tempo de escolher muito. Eu comprei o primeiro que eu vi na frente (Ibid., p. 62).*

Nós, que começamos esse trabalho sem saber muito bem qual seria o ponto de chegada, concluímos que ele foi bem-sucedido. Se inicialmente os alunos não falavam, porque “*não sabiam contar histórias*”, aos poucos foram revelando suas vidas e, puxando pela memória, histórias que conheciam. O desvelamento da origem de seus nomes, a identificação dos lugares onde nasceram, o porquê de vir para o Rio, seus amores e desamores, caminhos e descaminhos possibilitaram que assumissem uma maior espontaneidade, dando margem a um estreitamento de relações de amizade, através de afinidades comuns com os companheiros

de estrada. E, mais que tudo, tomaram gosto pelo livro, pela leitura, como foram os casos mais evidentes de Luzia e Júlio. Enfim, se é lícito concluir desta forma uma pesquisa: foi um final feliz.

### Referências bibliográficas

- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I – Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197.
- BORGES, J. L. *Obra poética – 1923/1977*. Buenos Aires: Alianza Três/Emecé, 1977. p. 119.
- CALHAU, M. S. M. *Eu tô virando outro*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- CESARINY, M. A. “Antonin Artaud”. In: \_\_\_\_\_. *Pena capital*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1999. p. 50-51.
- FERREIRA, M. M.; FIGUEIREDO, J. P. A. B. de (Org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 14.
- GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GREEN, A. “Atomo de parentesco y relaciones edipicas”. In: LÉVI-STRAUSS, C. (Org.). *La identidad*. Barcelona: Petrel, 1981. p. 87-117.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MACHADO, D. *A leitura oral coletiva: uma comunidade de leitores*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 33.
- MELO NETO, J. C. “Morte e vida severina”. In: \_\_\_\_\_. *Serial e antes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 145-146.
- MONTEIRO, E. *Lendo com a boca e com o pensamento: a oficina de literatura como possibilidade de diálogo com crianças e adolescentes em situação de rua*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- ROSA, J. G. “A hora e a vez de Augusto Matraga”. In: \_\_\_\_\_. *Sagarana*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958. p. 358.
- VIÑAO FRAGO, A. *Alfabetização na sociedade e na História*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 20.
- ZUMTHOR, P. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 91 e p. 114.

Recebido em junho de 2009 e aceito em março de 2010.