

## DA LEITURA ESCOLARIZADA À BIBLIOTECA INTERIOR: UM PERCURSO DIDÁTICO E AFETIVO

### FROM SCHOOL READING TO INTERIOR LIBRARY: A DIDACTIC AND AFFECTIVE PATH

<https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p75-102>

Raquel Cristina de Souza e Souza<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo se debruçará sobre as categorias de *texto do leitor* (BAYARD, 2011), *interleitura* (BELLEMIN-NOËL, 2001) e *biblioteca interior* (BAYARD, 2007) para analisar diários de leitura de três turmas de sétimo ano de uma instituição pública federal. Partimos do princípio de que a leitura é um processo associativo por excelência, em que o conhecimento prévio do leitor é determinante na construção de sentidos, para defendermos um trabalho pedagógico sistemático voltado para a criação de uma rede de referências literárias. Embora o itinerário de leitura de cada estudante seja sempre singular, é possível perceber como resultado dessa pesquisa que o investimento na interleitura colabora para o progresso do leitor no âmbito cognitivo (desenvolvimento de habilidades), atitudinal (desenvolvimento de comportamentos de leitor e participação em comunidades) e identitário (construção de repertório e elaboração de si).

**Palavras-chave:** anos finais do Ensino Fundamental; leitura subjetiva, texto do leitor, interleitura; biblioteca interior.

**Abstract:** This work will focus on the categories of *reader's text* (BAYARD, 2011), *interreading* (BELLEMIN-NOËL, 2001) and *interior library* (BAYARD, 2007) to analyze reading journals of three seventh-year classes of a federal public institution. We are based on the principle that reading is an associative process par excellence, in which the reader's prior knowledge is decisive for the construction of meaning, in order to defend a systematic pedagogical work aimed at the creation of a network of literary references. Although the reading itinerary of each student is always unique, it is possible to perceive as a result of this research that the investment in interreading contributes to the reader's progress in the cognitive (skills development), attitudinal (development of reader behaviors and participation in communities) and identity (construction of repertoire and self-elaboration) dimensions.

**Keywords:** Middle School; subjective reading; reader's text, interreading; interior library.

### Introdução

Registros escritos e orais da recepção subjetiva de leitores em formação, ainda que de forma indireta, têm se tornado instrumentos valiosos de acesso ao processamento da leitura. A própria natureza cognitivo-afetiva do ato de ler nos faculta apenas entrever esse

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras Vernáculas (Literatura Brasileira) pela UFRJ. Professora do Colégio Pedro II. E-mail: raquelcsm@gmail.com.

processamento: acessar a interação que ocorre entre texto e leitor só é possível de maneira aproximativa, a partir de testemunhos de leitor, que podem ser aproveitados pedagogicamente e favorecer intervenções didáticas mais consistentes no percurso formativo dos estudantes.

Inúmeras possibilidades de investigação se abrem a partir desses instrumentos, do ponto de vista teórico-metodológico, didático, psicolinguístico e social. Na intersecção desses campos, este trabalho pretende se concentrar em conceitos-chave dos estudos atuais sobre a subjetividade leitora para analisar diários de leitura de três turmas de sétimo ano de uma instituição federal de educação básica. São eles: *texto do leitor* (BAYARD, 2011), *interleitura* (BELLEMIN-NOËL, 2001) e *biblioteca interior* (BAYARD, 2007). Cada um desses conceitos nos ajudará a iluminar aspectos importantes sobre o papel da escola na formação do leitor literário no que tange a diferentes objetivos de aprendizagem: o desenvolvimento da competência leitora (progresso cognitivo-afetivo), do comportamento de leitor (participação em comunidades leitoras) e da identidade leitora (construção de repertório e elaboração de si).

Sendo a leitura um processo associativo por excelência, em que o conhecimento prévio do leitor em diferentes níveis (axiológico, textual, pragmático, linguístico, cultural) é determinante para a construção de sentidos, a criação consciente de uma rede de referências literárias coletivas na sala de aula é uma forma de solicitar e ao mesmo tempo construir habilidades específicas (relacionar, comparar, hierarquizar) e gerais (atentar à relação forma e efeito, emitir e fundamentar juízo de valor, identificar obras, autores e gêneros) que fazem parte de uma concepção mais ampla do que seja a educação literária.

Para além da postura espontaneísta de que o texto literário “encanta” por si só e basta ao professor “animar” os alunos para a leitura, e avançando também na postura imanentista, que se concentra ou nas especificidades formais do gênero textual ou no treinamento isolado de habilidades e estratégias de leitura, a educação literária no contexto escolar pretende considerar a leitura uma experiência subjetiva e uma prática social. Dessa forma, a sala de aula (melhor que fosse a escola) deve se tornar um lugar onde efetivamente se lê e se compartilham leituras de forma teórica e metodologicamente qualificada, como adverte Ezequiel Theodoro da Silva (1983) – cujas reflexões dialogam em grande medida com o quadro teórico selecionado para este artigo. Quando a leitura literária existe como prática regular na escola, com circulação de livros e leituras em situações várias de interação, criam-se oportunidades para que comportamentos leitores sejam desenvolvidos (e não “despertados”) e a leitura escolarizada passe a fazer parte da memória afetiva dos estudantes. Formar-se leitor e formar leitores é uma construção.

## 1 Texto do leitor, cânone(s) e biblioteca interior

O *texto do leitor* tornou-se um conceito central e uma expressão corrente nos estudos francófonos sobre leitura literária subjetiva. Podemos considerá-lo um desdobramento das reflexões acerca das limitações da noção de leitor implícito (ISER, 1996), que animou as discussões no campo dos estudos literários entre o final da década de 1960 e início de 1970. O modelo teórico proposto por Iser – o de um leitor virtual, inscrito na tessitura da obra como um conjunto de orientações de leitura – passou a ser colocado à prova a partir da preocupação em tornar apreensível e teorizável o leitor empírico, que mais do que aceitar ou recusar o papel que lhe é proposto pelo texto, o transforma (e se transforma) durante a leitura de acordo com variáveis sociais, cognitivas, psicológicas, afetivas.

O legado da Teoria do Efeito e da Estética da Recepção consiste em se assumir que não existe texto literário fora da sua concretização durante a leitura. Estudos que se seguiram a partir da década de 1980 avançaram ao postular que não existe sentido prévio e independente a qualquer realização particular que seja generalizável. Ler é um ato pessoal, criativo e sempre inaugural. Reficcionalizamos o texto, ou seja, acrescentamos, apagamos, deslocamos elementos a partir da interação dos signos na página com nosso arcabouço de experiências anteriores de leituras e vivências. O *texto do leitor* é, portanto, essa concretização singular de um leitor singular.

Do ponto de vista didático, essa concepção de leitura é relevante porque compreende que é a implicação do sujeito no texto que rege a elaboração semântica. Se partirmos do princípio de que a leitura literária deve ser uma experiência do sujeito (e não objeto de preleção do professor), não podemos ignorar que é o investimento pessoal que seleciona índices textuais, mobiliza estratégias de leitura e atua diretamente na memória, fixando aquilo em que se deve focar a atenção (CHEMLI, 2011).

A subjetividade leitora é, pois, o ponto de partida para a construção de sentidos que, na escola, encontra meios de ser reelaborada, complexificada, perspectivada pelas leituras outras, do professor e dos demais estudantes. Daí a importância do uso de instrumentos didáticos de explicitação do texto do leitor, que no caso da prática aqui analisada envolve o registro escrito em um diário de leitura (ROUXEL, 2012) e a conversa literária como situação de ensino (BAJOUR, 2012). O diário de leitura pode solicitar do jovem leitor duas tarefas distintas. Uma, de caráter analítico e metatextual (DUFAYS, 2011), exige que ele relate sua experiência de leitura, textualizando sua conversa pessoal e coletiva com a obra. A outra, de caráter hipertextual, diz respeito a “explorações criativas do texto suporte” (DUFAYS, 2011, p. 25),

ou seja, o estudante é convocado a prolongar a obra ou nela interferir por supressões, transformações e acréscimos, podendo inclusive criar novos textos que materializem sua atividade ficcionalizante.

Os dois instrumentos se complementam e se retroalimentam na sala de aula segundo uma dinâmica que foi sendo construída ao longo dos anos. Assim, em um primeiro momento, os estudantes registram no seu diário o percurso individual de leitura do livro obrigatório para a turma; semanalmente, esses registros são os disparadores do compartilhamento de impressões, que vão sendo matizadas, aprofundadas, questionadas pelo grupo, incluindo a minha própria participação como moderadora. O texto do leitor – a elaboração semântica que ocorre durante a leitura – torna-se assim comunicável e indiretamente acessível, possibilitando que traços empíricos da leitura deem subsídio para que, como investigadora e professora, eu saia do campo da especulação e possa interferir nos itinerários de leitura. O trabalho de textualizar (por escrito e oralmente) a experiência de leitura não a torna só objeto de identificação, didatização e avaliação por parte do professor, como também de construção de saberes e autoavaliação por parte do estudante, com a vantagem de inserir a leitura em uma dinâmica intersubjetiva que acolhe o erro como parte do processo e socializa a responsabilidade pela aprendizagem.

Nesse sentido, é possível dizer que as sessões de partilha e mediação se configuram também como textos do leitor – nesse caso, construídos coletivamente, já que o enfrentamento do texto pelo grupo também modifica o texto e afeta a leitura feita individualmente. A apropriação pessoal da obra é necessariamente atravessada pelas interações da conversa literária e progressivamente construída a partir da leitura do grupo, o que ocorre, também, com a apropriação coletiva, que é reconfigurada a cada sessão pela recepção singular dos estudantes. Trata-se de uma cooperação transformadora que desloca o professor de seu papel habitual de transmissor e controlador da leitura, embora não desapareça nunca o risco de nossa leitura se sobrepor à do aluno. A escuta é um exercício constante.

Como leitores experimentados, nós professores temos uma função mediadora imprescindível nos eventos dialógicos promovidos em sala de aula. Entretanto, nenhuma mediação é neutra e nossa interferência no curso da conversa literária, e mesmo nos comentários por escrito, está pautada no nosso próprio texto de leitor, construído previamente ao dos alunos – mas também modificável no curso das aulas. Há, é claro, um descompasso entre os recursos intelectuais mobilizados pelos diferentes tipos de leitor durante a leitura; além disso, tendemos a manter nossa subjetividade vigiada pela leitura crítica especializada e pelos objetivos pedagógicos que desejamos alcançar. Apesar disso, a subjetividade aparece de

outras maneiras, nada negligenciáveis, como na seleção do *corpus* a ser lido. Nossas escolhas revelam nossas concepções de leitura, literatura e aprendizagem, ao mesmo tempo em que são limitadas por condições materiais e determinações externas, ora explícitas (como o programa curricular da instituição de ensino), ora implícitas (como a tradição literária e a cultura escolar). Ainda assim, nosso próprio percurso leitor e nossas preferências pessoais não estão fora do jogo – sobretudo no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, no qual não é incomum recorrermos às nossas referências pessoais na seleção de textos e obras, muitas delas construídas durante a escolarização ou formação acadêmica inicial.

Concorrem para isso inúmeros fatores que não poderão ser explorados neste artigo, que vão desde a formação acadêmica e profissional negligente com a literatura infantil e juvenil, passam pela formação do leitor e avançam até as diferentes maneiras como os cânones de cada etapa de ensino se estabelecem. O cânone mais estável, com leituras hipercodificadas, que tendem a desobrigar o professor do Ensino Médio da responsabilidade da seleção, contrasta com a dispersão das opções disponíveis para o Ensino Fundamental, que incluem não só o cânone acadêmico, mas também os paradidáticos e a literatura infantil e juvenil atual ainda não legitimada, à qual o professor tem acesso geralmente através de um esforço pessoal – isso quando há a possibilidade de trabalhar com livros de literatura e não apenas com o livro didático, coletâneas artesanais ou textos curtos avulsos.

Não podemos ignorar a influência que a subjetividade do professor exerce na formação leitora nesse contexto de dispersão de referências. Assim, assumimos um papel de legitimadores de obras e autores a partir da seleção que operamos em nosso próprio itinerário de leitor, que inclui a dimensão profissional, mas também a pessoal. Na esfera institucional, podemos dizer que colaboramos para a construção e estabilização de cânones escolares, dos quais não estão excluídas intenções políticas, ideológicas, pedagógicas, mercadológicas; nesse sentido, a escola não apenas naturaliza e perpetua o cânone, mas também o recria e movimenta, colocando obras em circulação. Na esfera da prática pedagógica, entretanto, vale destacar o papel do professor na construção do repertório dos indivíduos, ou seja, na formação de um cânone pessoal e afetivo (nem sempre consciente e imediatamente acessível) que, como qualquer outro cânone, existe na tensão entre a permanência e a mudança. Como lembra Nathalie Brillant Rannou (2010), o estudante não é um simples receptáculo do *corpus* escolar; ele participa de sua composição por adesão ou recusa e também por sua capacidade de relacionar os textos de forma que lhe seja significativa. Nesse sentido, a noção de *biblioteca interior*, cunhada por Pierre Bayard, torna-se importante:

[A biblioteca interior] é esse conjunto de livros – subconjunto da biblioteca coletiva que habita em nós – sobre o qual toda personalidade se constrói, conjunto que organiza em seguida sua relação com os textos e com os outros. Uma biblioteca onde certamente figuram determinados títulos precisos, mas que é sobretudo constituída de fragmentos de livros esquecidos e de livros imaginários através dos quais apreendemos o mundo. (BAYARD, 2007, p. 95)

Embora a afirmação possa causar algum incômodo por generalizar uma postura letrada própria do imaginário acerca de determinada classe social<sup>2</sup>, nos interessa, em primeiro lugar, a ideia de que a biblioteca interior se torna uma espécie de medidora na construção da identidade pessoal e da relação com a alteridade (o que remete ao potencial formador – e não estritamente pedagógico ou instrucional – da literatura); em segundo lugar, a perspectiva, também defendida por Michèle Petit (2013), de que a história do leitor é contada por fragmentos de texto, cuja permanência na memória afetiva é determinada por razões subjetivas. Se é o afeto que guia a construção dessa biblioteca, à qual podemos recorrer continuamente ao longo da vida como repositório de eventos e personalidades exemplares, a escola deve proporcionar àqueles cujo acesso ao livro acontece apenas via educação formal a oportunidade de criar seu acervo particular de memórias literárias – que não se confundem exclusivamente com uma memória letrada (no sentido de culta/ legitimada) e relacionam-se mais intimamente com experiências significativas de leitura.

Um aspecto digno de nota a respeito da biblioteca interior é, portanto, sua desvinculação do objeto físico: ela refere-se mais propriamente à ideia de encontro afetivo com o texto do que com sua materialidade. É no domínio das relações que se firmam suas bases, nos diz Bayard (2007); mais do que com livros, lidamos com lembranças aproximativas do texto, que se confundem com o evento de leitura (quando, onde, como, com quem) e nosso discurso sobre ele: “O que tomamos por livros lidos é um amontoado heteróclito de fragmentos de textos, remanejados por nosso imaginário e sem relação com os livros dos outros, mesmo que materialmente idênticos aos que nos passaram pelas mãos” (BAYARD, 2007, p.108).

Quando nossa biblioteca interior entra em relação com a dos outros, corre-se o risco de fricções e conflitos – ou de reconfigurações inauditas. Para Pierre Bayard, “um livro não se limita a ele mesmo, ele é igualmente constituído, a partir de sua difusão, pelo conjunto móvel das séries de trocas que sua circulação suscita” (BAYARD, 2007, p. 61). Essa afirmação

---

<sup>2</sup> A partir da análise dos diários é possível pensar em uma noção ampliada de biblioteca interior, que abarcaria outros meios semióticos, como o cinema. Este aparece frequentemente como referência prévia dos estudantes em seus registros e mereceria outro estudo.

baliza a decisão de considerar a conversa literária um *texto de leitor coletivo* e aproxima a noção de biblioteca interior do conceito de *interleitura* proposto por Bellemin-Noël (2001).

## 2 Interleitura e intertextualidade

Podemos dizer que a interleitura coloca a biblioteca interior em movimento. A dinâmica de empréstimos textuais (por imitação ou transformação), há tempos tomada como mecanismo intrínseco à criação literária e motor de sua renovação, é agora estendida para o ato da recepção: também o sujeito leitor assimila seu objeto por meio de uma apropriação pessoal da leitura a que Petit (2013) se referiu como raptos, desvio, bricolagem, pirataria. Toda leitura seria feita de seleção e recortes de fragmentos colhidos aqui e ali, em diferentes obras, que provocam ressonância na vida interior dos leitores. Para Bellemin-Noël (2001), um percurso de leitura se forma pela combinação da cadeia da vida do leitor com a trama de enunciados tecida pelo autor; toda aproximação estabelecida entre textos durante a leitura reatualiza as representações anteriores, que permanecem como ecos na memória do sujeito.

A principal contribuição do conceito de interleitura está em propor que a lógica associativa inerente à leitura literária é posta em marcha mesmo quando o texto não fornece indicações manifestas em sua superfície que permitam construir uma rede de referências. A evocação de motivos, personagens, estruturas, cenários, citações não depende de índices formais, mas de pontos de fixação da sensibilidade do leitor. Eis a principal diferença entre interleitura e intertextualidade: nesta, os índices de apropriação são textualizados, inscritos na materialidade do texto; a relação entre textos é passível de ser recuperada na própria tessitura.

Apesar de a noção de intertextualidade ser mais comumente relacionada ao polo da produção, ela também impõe questões importantes à recepção e afeta a linearidade da leitura: “Cada referência textual é o lugar de uma alternativa: ou prosseguir a leitura (...) ou então voltar ao texto-origem” (JENNY, 1979, p. 21). Isso quer dizer que ela seleciona os leitores que podem recuperar a relação estabelecida com o intertexto. Não necessariamente a compreensão e a fruição estarão impedidas se a referência não for identificada, mas a interação com o texto estará afetada em alguma medida, já que esses dados textuais estão previamente codificados como chaves de leitura.

Na produção teórica francófona sobre ensino de literatura, costuma-se fazer uma distinção entre *compreensão* e *interpretação* que nos parece útil. A compreensão posiciona o leitor mais próximo das solicitações da obra e pressupõe a recuperação do projeto de dizer do texto para que haja interação e mobilização de habilidades e estratégias de leitura. Estamos na

dimensão autorreferencial da intertextualidade. Nesse caso, o texto se desdobra em um plano estrutural e semântico a ser reconstruído pelo leitor por meio de antecipações e retomadas de hipóteses e inferências guiadas por índices textuais. A compreensão, portanto, se aproxima da ideia do processamento cognitivo automatizado da leitura e pode ser aferida por meio de resumos e paráfrases, por exemplo. A interpretação, por sua vez, relaciona-se a uma recepção reflexiva que estabelece pontes do texto para o mundo e o sujeito. É a dimensão da leitura simbólica, em camadas, que depende da história pessoal e do imaginário coletivo acessado pelo leitor para se posicionar crítica e afetivamente diante do projeto de dizer do texto.

Compreender e interpretar, entretanto, não são etapas estanques, subsequentes e hierarquizadas; elas se retroalimentam dialeticamente e são a tal ponto interdependentes que uma compreensão acidentada, decorrente de uma competência de leitura frágil, pode bloquear a interpretação e conseqüentemente a apropriação subjetiva do leitor. Inversamente, uma interpretação que desconsidere os índices da superfície textual impõe uma subjetividade autoritária que soterra a possibilidade de diálogo com o mundo representado no texto.

### 3 Um percurso leitor em rede

Feitas estas considerações, é importante situar o trabalho para mostrar como intertextualidade e interleitura se imbricam na seleção textual, pois o professor também é um sujeito leitor que procede a recortes e combinações de sua própria biblioteca interior.

Na instituição escolar em questão, na qual desenvolvi o trabalho objeto de análise neste texto, os gêneros literários previstos para o sétimo ano são narrativa policial, de terror e ficção científica. Este é um enquadramento externo que orienta as escolhas, mas não chega a restringi-las; ao contrário, é suficientemente amplo para deixar ao professor a responsabilidade de avaliar a qualidade literária e gráfica; o potencial de (des) identificação com o jovem leitor; o equilíbrio entre competências desenvolvidas e a desenvolver; a escolha entre adesão e distanciamento, textos curtos e longos, clássicos e contemporâneos, canônicos e não canônicos, nacionais e estrangeiros, juvenis e não juvenis – além de ter de levar em conta a questão material (disponibilidade no mercado e preço dos livros)<sup>3</sup> e ideológica

---

3 Embora pública, a escola solicita às famílias a compra das obras de leitura obrigatória. Para os casos de dificuldade financeira, contamos com a colaboração de algumas famílias e colegas professores para adquirir ou emprestar exemplares. São feitos também empréstimos pareados entre os alunos nas turmas. Além disso, as famílias em vulnerabilidade social puderam contar, até 2017, com auxílio financeiro da instituição para a compra dos livros a partir de edital específico. Em 2018 e 2019, houve editais de assistência estudantil não direcionados especificamente a esse fim. Em 2020, em virtude da pandemia de Covid-19 e a conseqüente suspensão das aulas presenciais, houve edital de auxílio estudantil emergencial para as famílias e de auxílio digital para os alunos.

(censura e autocensura, velada ou explícita, em torno de temas considerados impróprios por uma agenda conservadora). É necessário dizer que as escolhas também se pautaram no meu cânone pessoal e afetivo, embora não exclusivamente. Parte do trabalho de mediação se deu pelo desejo de compartilhar leituras que me mobilizam e que eu esperava que mobilizassem os estudantes. Só assim as trocas nas conversas literárias poderiam se tornar significativas, pela vontade genuína de partilhar – o que não exclui concessões para que o debate não seja monopolizado e inviabilizado.

Levando em consideração todos esses critérios, as obras e os textos escolhidos para compor o *corpus* de leitura das turmas foram, em ordem: *A casa de marimbondos* (Agatha Christie), *Édipo, o maldito* (recontado por Marie-Thérèse Davidson e traduzido por Heitor Ferraz Mello), *O cão dos Baskervilles* (Conan Doyle, traduzido por Antonio Carlos Vilela), *O corvo* (Edgar Allan Poe, traduzido por Machado de Assis e ilustrado por Gustave Doré e Manu Maltez), *O morcego* (Augusto dos Anjos), *As formigas e O dedo* (Lygia Fagundes Telles), *Mito de Prometeu, Frankenstein* (recontado por Ruy Castro), *Mito de Ícaro, A criatura* (Laura Bergallo) e *Monte Verità* (Gustavo Bernardo). As narrativas longas estão identificadas pelo itálico e foram adquiridas (por compra ou empréstimo); os textos curtos (contos, mitos e poemas) foram fotocopiados ou projetados em *data-show*.

Subjaz a esse itinerário, em primeiro lugar, a ideia de curso tal qual pensada por Jorge Larrosa (2017): um percurso por uma biblioteca proposto pelo professor, que seleciona, ordena e cria “espaços entre os textos” para que os alunos possam “encontrar um lugar”. A ideia de desenvolvimento de uma prática ao longo do tempo é aqui importante, pois se aproxima da proposta formativa do diário e da escolha metodológica e política por leituras longas. O tempo da aprendizagem não é o tempo da instituição; é a leitura integral, o debruçar-se sobre o texto, que propicia a vivência da temporalidade adequada ao texto literário de fôlego; exige e constrói fluência, concentração, imersão – tudo que esperamos dos estudantes, mas não os ajudamos a construir com unidades didáticas curtas, fragmentação e dispersão de textos. O registro da recepção no diário de leitura, assim, pretende ser uma estratégia para sustentar a leitura em sala de aula, em consonância com a convicção de Regina Zilberman: “(...) talvez seja preciso antes de tudo considerar o ato de ler uma atitude cujo significado se encerre nela mesma” (ZILBERMAN, 1991, p. 114).

Em segundo lugar, está presente a ideia de rede (TAUVERON, 1999), cuja organização (em torno de um tema, um estilo, um gênero, um autor, um personagem-tipo) ilumina elementos dos textos a partir de intersecções que se tornam “problemas” de leitura a serem solucionados pelos estudantes e, portanto, guiam sua construção de sentido: que

diferentes soluções formais dão conta do mesmo tema? O que muda no efeito de sentido quando muda a forma? Os perfis psicológicos dos personagens se complementam ou se opõem? As abordagens temáticas ampliam, restringem, transformam ou perspectivam sentidos? E assim por diante. A própria natureza polissêmica do texto literário encoraja nos jovens leitores a elaboração de vias originais de acesso às obras.

O percurso de leitura escolhido não esclarece os elementos em torno dos quais foram estabelecidas as redes, já que seu planejamento segue a lógica associativa da minha própria atividade de interleitura. Assim é que, por exemplo, entre *Édipo* e *O cão dos Baskervilles*, a relação prevista foi pela aproximação do enredo da tragédia com traços do gênero “narrativa de investigação”; entre *Frankenstein* e *A criatura*, a relação estava dada estrutural e tematicamente pela intertextualidade explícita entre as duas obras; já as cinco narrativas longas eram atravessadas por protagonistas de perfil psicológico semelhante, porém nuançado sempre pela perspectiva da leitura seguinte.

Não cabe aqui explicitar todas as associações previstas entre as obras, até porque várias delas sequer foram conscientes e só se tornaram acessíveis durante as discussões com as turmas. Além disso, a reflexão sobre os textos de leitor coletivos vai mostrar apropriações singulares “dos espaços entre os textos” por entre os quais os estudantes, em busca de coerência e sentido, se movimentaram para ressignificar as redes de relações, extrapolando os limites da minha própria interleitura.

#### **4 Construindo sentidos: da intertextualidade à interleitura**

A leitura envolve previsão, verificação, reformulação e retenção de informações, sendo, como dissemos antes, uma atividade associativa por excelência (ISER, 1996). Para que os atos de antecipar e relacionar sejam internalizados de modo efetivo, é útil no contexto escolar suspender a leitura imersiva e mobilizar recursos intelectuais para abordar o texto. Apostar na intertextualidade é uma forma de chamar a atenção deliberadamente para signos textuais explícitos que guiarão o jovem leitor na tarefa de estabelecer relações e criar referências. Assim, o trabalho com *Frankenstein* e *A criatura* se valeu das pistas deixadas pelas autoras para engendrar uma rede de significações estimulada durante as conversas literárias e que reverberou nas leituras individuais. Não só *A criatura* é uma reapropriação intencional de *Frankenstein* como cada uma das obras enceta um diálogo com mitos gregos que pode ser recuperado, no caso da narrativa de Mary Shelley, pelo subtítulo (“Prometeu Moderno”); e no de Laura Bergallo, pela epígrafe visual de Ícaro que, além disso, alarga as

possibilidades de interlocução ao mencionar os quadros “A criação de Adão”, de Michelangelo, e a “Persistência da memória”, de Salvador Dalí. Também havia a intenção explícita de minha parte em tecer relações entre as ilustrações de Manu Maltez e Gustave Doré para o poema “O corvo”, de Poe, e refletir sobre a construção do efeito de terror e suspense em todos esses textos.

Os estudantes responderam de maneiras diferentes à solicitação de encontrar pontos de convergências e deslocamentos intertextuais. Cada um teceu uma relação diferente e selecionou elementos dos textos que a confirmassem, como podemos observar nos exemplos que seguem. Em cada excerto sobressai um aspecto da materialidade sobre a qual se concentrou a atenção do leitor:

a) Personagens

*Vitinho (a turma deu nome pra criatura) começa sua trajetória como uma criança e termina como um jovem adulto destroçado, enquanto Loser começa como um adolescente e no final do livro parece como uma criança encantada com o novo espaço. (leitora F. – sobre Frankenstein e A criatura)<sup>4</sup>*

*Os dois (Vitor e Eugênio) são sozinhos, solitários tratam as pessoas com má educação, são arrogantes, eles são as pessoas mais inteligentes desse mundo, têm uma imaginação maravilhosa, os dois têm um lado sombrio escondido. (leitor G. – sobre Frankenstein e A criatura)*

b) Enredo

*A criatura pode ser considerada uma reescrita modernizada de Frankenstein, porque o sentido é o mesmo só que em A criatura a história tem mais tecnologias avançadas (...). As duas histórias dão a ideia da criatura e seu criador e que no final o jogo vira. Também mostra que os criadores (...) sempre são punidos por suas criações, os finais também são iguais, são abertos pra a gente completar com nossas opiniões. (leitora S. – sobre Frankenstein e A criatura)*

*Victor Frankenstein pensou que a sua criatura faria nenhum mal à humanidade, e fez, e Eugênio pensou que iria ganhar a partida contra Winner, e perdeu, como na história do Ícaro, que ele pensa alto demais e se dá mal. (leitor L.F. – sobre Frankenstein, A criatura e o mito de Ícaro)*

c) Elemento simbólico do enredo

*Além disso Frankenstein parece com a Bíblia e com o mito de Prometeu, todos eles têm um criador e criatura e mais: todos eles possuem um “fruto” proibido ligado ao conhecimento, na Bíblia o fruto, em Mito de Prometeu o fogo e em Frankenstein a ciência. (leitora M.E.O.– sobre Frankenstein, A criatura e a Bíblia)*

d) Elementos não verbais

*Esses relógios [do quadro de Dalí], em A criatura podem significar muitas coisas, como por exemplo, o tempo perdido de Eugênio junto da família e amigos, pelo trabalho e o mundo virtual. Já o nome [A persistência da memória], também tem suas conexões, não só com o livro de Laura Bergallo, como também com Frankenstein. Nos dois livros, criadores querem ser reconhecidos e lembrados no mundo pelos seus feitos, pelos seus conhecimentos, mas no final acaba que isso não acontece, por isso os relógios estão derretidos. (leitora T.– sobre A criatura, Frankenstein e “A persistência da memória”)*

---

4 Alteramos apenas a ortografia e a acentuação dos exemplos para facilitar a leitura. Pontuação, coesão e estrutura dos períodos foram mantidas.

## e) Efeitos de sentido

*Eu gostei mais da capa do Manu Maltez, porque eu achei o desenho mais com ar de medo. Já o do Gustave Doré é mais infantil. Eu leria o do Manu Maltez, gostei da ideia do corvo tomar posse da casa, provocando medo e dor. (leitora I. – sobre as ilustrações de “O corvo”)*

Podemos observar nos fragmentos acima que, mesmo quando a relação escolhida por vários alunos é a mesma, os elementos usados para tecer a comparação não são idênticos. No caso da relação entre os personagens, por exemplo, uma leitora se concentra nas diferenças dos percursos de amadurecimento ao logo da narrativa, enquanto outra aproxima os perfis psicológicos. A profundidade da relação estabelecida também é diversa e evidencia a presença de diferentes leitores em sala. Cada um parte de um nível de leitura diferente, embora a habilidade requerida seja a mesma: relacionar. A leitora T., por exemplo, interpreta a relação entre pintura e narrativa a partir de inferências muito sofisticadas e autorais (os relógios derretidos correspondendo ao fracasso dos personagens em se tornarem memoráveis), enquanto a leitora I. não consegue explicitar que elementos não verbais fazem as ilustrações mais medonhas ou infantis. Isso pode nos ajudar a pensar no progresso do leitor não como um percurso rumo a um ideal, mas como uma trajetória particular em que cada leitor é a medida de si mesmo. Daí a importância do diário também como um instrumento didático que permite individualizar as aprendizagens e a avaliação.

Outra questão interessante a ressaltar é como o incentivo à comparação por vezes gera equívocos que exigem interferência do professor. No exemplo abaixo, a aluna assume que o poema “O morcego” foi inspirado em “O corvo”, mesmo não havendo nada na tessitura dos textos que comprovasse essa afirmação:

*Querido Augusto dos Anjos, (...) sei que seu poema foi inspirado no poema de Edgar Allan Poe. Mas mesmo algumas pessoas dizendo que você copiou o poema dele, não ligue! Quando eu li, percebi algo diferente. Você tem uma expressão pessoal de escrita muito diferente da de Edgar. (leitora Es. – sobre “O morcego” e “O corvo”)*

A confusão foi causada pelas relações de interleitura estabelecidas pelo grupo durante as discussões, ou seja, pelo texto de leitor construído coletivamente, o que lhe deu a impressão de haver de fato uma relação intertextual entre os poemas. Algumas aproximações levantadas pela turma sobre os dois poemas foram, por exemplo, o comportamento “alucinado” do eu lírico, sua solidão, o enigma representado pelos animais sombrios (o que os remeteu à esfinge de *Édipo* também) e sua relação simbólica com a consciência humana. Tais aproximações foram motivadas pela recepção dos textos, e não por marcas em sua produção.

Outra leitora, mais desconfiada, resolve perguntar ao autor de *Monte Verità* em uma entrevista imaginária: “*Vi algumas semelhanças entre este livro e um outro chamado Comandante Hussi. Isso foi proposital?*” (leitora L.). *Comandante Hussi*, do autor cabo-

verdiano Jorge Araújo, tinha sido leitura obrigatória do ano anterior. As semelhanças em questão, ao menos as mais aparentes, dizem respeito ao fato de os protagonistas serem refugiados de guerra de países africanos lusófonos. A desconfiança da aluna se deve ao fato de o trabalho de compreensão leitora acontecer na interação com a materialidade do texto, daí o foco na intertextualidade ser tão produtivo: os índices textuais são chaves de leitura prévias, já codificadas no ato da criação dos textos, o que faz do seu reconhecimento pelo leitor uma fonte de prazer e justifica a busca das duas leitoras pela cumplicidade dos autores – mesmo quando a relação intertextual inexistente.

Nem toda livre associação motivada pela materialidade dos textos, como mostram os exemplos anteriores, configura um equívoco de leitura. A prática de leitura compartilhada nos mostra, ao contrário, um esforço contínuo por parte dos alunos de busca por respaldo nos textos para suas leituras originais. O mecanismo da interleitura se verifica como muito mais produtivo e autoral que o da intertextualidade na produção de sentidos, afastando os leitores do projeto de dizer previsto rumo a uma apropriação singular dos textos. O livro-alvo é sempre alterado pelo livro anterior e este influencia a forma como aquele será lido. O que os exemplos a seguir nos mostram é uma transferência permanente e naturalizada do conhecimento construído nas partilhas anteriores para a leitura seguinte, sem interferência didática deliberada. Isso fica ainda mais claro no resgate sistemático (e não programado) das leituras obrigatórias do ano anterior, quando também trabalhamos juntos.<sup>5</sup>

Os recortes que seguem ilustram como a leitura desautomatizada, que se debruça sobre os recursos estéticos e seus efeitos, afina o olhar dos estudantes para a relação entre a manipulação da forma (verbal e não verbal) e a produção de sentido:

*O final foi bem diferente do que esperava (...). Na minha turma dissemos que foi bem aberto porque não sabemos quem era o autor das intervenções e isso pode ter sido uma estratégia para deixar os leitores curiosos igual em Frankenstein que no fim nós que decidíamos quem era o monstro. (leitora A. – sobre Monte Verità)*

*Achei interessante que repete igual Hussi quando repete que todo domingo era normal mas o narrador estava falando com tom de ironia, achei muito repetitivo essa parte mas isso impacta o leitor e diz que algo vai acontecer nesse dia. (leitor I. – sobre Monte Verità)*

*Percebi que há duas semelhanças com o livro do Sherlock é que assim como o livro do Sherlock a escritora descreve o ambiente para causar medo e a outra é que todos os capítulos terminam com metade da página em branco para que o leitor tenha vontade de continuar lendo. (leitora M.E.T. – sobre Frankenstein)*

*Uma das contribuições dos meus colegas foi a comparação das janelas da capa de Frankenstein com as janelas de “As formigas”, pois assim como elas pareciam olhos, como narrado no texto, em Frankenstein, podemos interpretar que as pessoas*

---

<sup>5</sup> As obras de leitura obrigatória foram *Hitomi* (Ricardo Hirsch e George Schall); *Comandante Hussi* (Jorge Araújo) e *O mágico de Oz* (L. Frank Baum).

*estão nas suas casas observando pelas janelas (...) e julgam a criatura. (leitora N.– sobre Frankenstein)*

Em cada comparação acima, um recurso textual é associado a um efeito, sendo que tal relação já havia sido estabelecida anteriormente na leitura de outra obra. Assim é que o final aberto de *Monte Verità* leva o leitor a tomar decisões como em *Frankenstein*; a localização da ação em um domingo tanto em *Comandante Hussi* quanto em *Monte Verità* remetem à ideia de rotina (que será quebrada ou ironizada); a caracterização do ambiente (com vias a provocar o efeito de terror) e o uso da suspensão do capítulo (para causar suspense) aparecem primeiro em *O cão dos Baskervilles* e são resgatados em seguida em *Frankenstein*; por fim, a ilustração das janelas na capa de *Frankenstein* como que materializam graficamente a visualização do cenário de “As formigas”.

No próximo exemplo, o aluno reconhece o discurso indireto livre: “*Eu percebi que o narrador deste texto é parecido com o de Comandante Hussi, porque ele acompanha o personagem e também não sabe de tudo, o que eu achei muito interessante, porque nunca vi um narrador não saber de tudo*” (leitor L.F. – sobre *Édipo*). Neste outro, a aluna usa a mesma citação para descrever o espaço de duas narrativas: “*O livro tem muitas relações com outros textos, como o livro Comandante Hussi que fala sobre um lugar onde ‘a morte reina e [há] um silêncio pesado e angustiante*” (leitora M.A.– sobre *Édipo*).

Nos excertos que seguem, encontramos sinais de busca por coerência mimética a partir do estabelecimento de homologias no enredo de obras distintas, mas segundo a memória da recepção anterior, e não com base em marcas intencionais na superfície dos textos:

*Eu achei Édipo um pouco parecido com Oz, pelo fato de entrar numa cidade aleatoriamente, matar alguém e ser recompensado por isso [como Dorothy]. (leitora E. – sobre Édipo)*

*Eu destaquei alguns destaques de semelhanças entre Édipo, Mágico de Oz, Comandante Hussi e Hitomi, pois todos possuem apenas um objetivo (Ir para casa/Oz; proteger a bicicleta e sua família/ Hussi; e ficar com o pai/Hitomi). E conseguiram resolver vários problemas ao mesmo tempo. (leitor W.– sobre Édipo)*

*Esse livro me fez lembrar do Hussi. Foi e é o meu livro FAVORITO; ele me fez lembrar do Manuel porque os dois são pobres, eles passaram por guerra que tiveram que fugir (e aprenderam muito durante esses momentos difíceis) e tiveram que deixar o que o que sobraram de mais precioso para eles: Hussi: sua bicicleta e Manuel: sua única família, sua filha. (leitora I. – sobre Monte Verità, grifos da aluna)*

No próximo exemplo, outra aluna encontra em “O morcego” e *Édipo* afinidades no sentido global, que ela chama de “lição”, talvez motivada pelas práticas de leitura anteriores na escola: “*Nas duas narrativas (sic) é mostrado a culpa do ser humano e a punição que o mesmo dá para si. Então a semelhança entre os dois textos é a lição de que mesmo que você fuja de sua culpa ela sempre estará contigo te punindo*” (leitora M.E.T.). Neste outro recorte,

a leitora, por sua vez, faz uma conexão entre protocolos de leitura, ou seja, ela transfere para a leitura de *Édipo* um modo de ler inaugurado pela leitura de “A casa de marimbondos”, atento aos sintagmas nominais repetitivos como uma pista para a interpretação:

*O livro tem momentos incríveis e emocionantes. Por exemplo quando fala das lágrimas de sangue achei surpreendente, pois se assemelha A casa de marimbondos que no caso era uma pista para entender o texto, mas no caso das “lágrimas de sangue” é mais em um duplo sentido, mas do mesmo jeito me lembrei disso. (leitora J.– sobre Édipo)*

Nos trechos a seguir, o foco é mais uma vez a construção dos personagens, porém as conexões são buscadas fora dos índices materiais dos textos, ou seja, na interleitura. Nestes casos, é a identificação subjetiva prévia com os personagens que parece orientar o estabelecimento de relações entre os perfis psicológicos. A aproximação afetiva com a resiliência, a solidão, a frieza, o desamparo dos personagens rege a leitura, em lugar de uma mera identificação de características:

*No começo do livro falam sobre as características de Édipo e fala repetitivamente que cada vez que ele é magoado ele fica mais forte e isso me fez lembrar de Hussi pois ele se abalou muito na guerra mas isso o tornou cada vez mais forte. (leitor W.– sobre Édipo)*

*Quando ele começa a se sentir sozinho, eu logo me lembrei de Hitomi, que ela era bem sozinha e a sua única coisa que lhe fazia bem era seu gato, e aqui no livro Monte Verità o Manuel se sente sozinho e a única ‘pessoa’ que faz ele bem é sua arara. (leitora M. – sobre Monte Verità).*

*Uma coisa que eu escrevi no meu último bate-papo que eu não sei se foi certa, disse que o Holmes era uma pessoa horrível, ele até pode ser bastante frio, SIM, óbvio, cada um tem o seu jeito, só que é bem óbvio também que ele vai ter sentimentos, ele tem coração, não é o homem de latas. (leitora C. – sobre O cão dos Baskervilles – grifo meu para a referência incorporada de O mágico de Oz)*

*O Manuel lembra o Frankenstein também pois ele é excluído do mundo por ser diferente, no caso ele não é diferente mas o mundo preconceituoso o exclui.(leitora M.E.M.– sobre Monte Verità)*

No que segue, temos três exemplos de soluções gráficas autorais que pretendem dar conta da relação entre os personagens. Na figura 1, a leitora aproxima Hussi de Manuel (*Monte Verità*), supondo que um seja a versão adulta do outro (atenção ao detalhe do relógio indicando a passagem do tempo). Na figura 2, a leitora elabora um fluxograma intrincado para comparar o perfil psicológico de Sherlock Holmes, Victor Frankenstein e Eugênio (de *A criatura*). Na figura 3, a leitora cria um gráfico para medir a intensidade dos adjetivos (egocêntrico, humilde e sociável) aplicáveis aos personagens (Victor Frankenstein, Édipo, Eugênio e Sherlock Holmes):

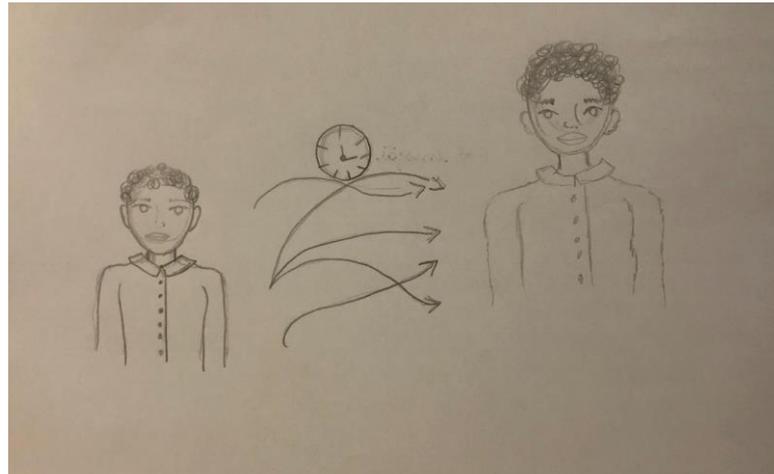


Figura 1 – leitora M.L.

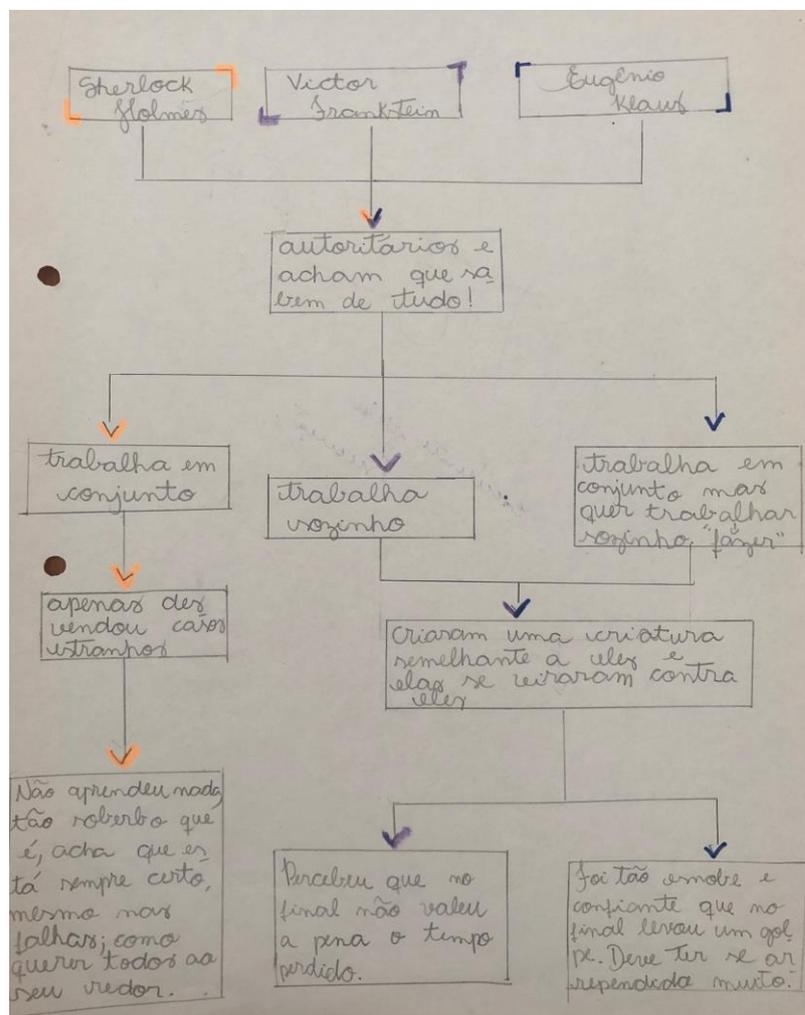


Figura 2 – leitora M.A.

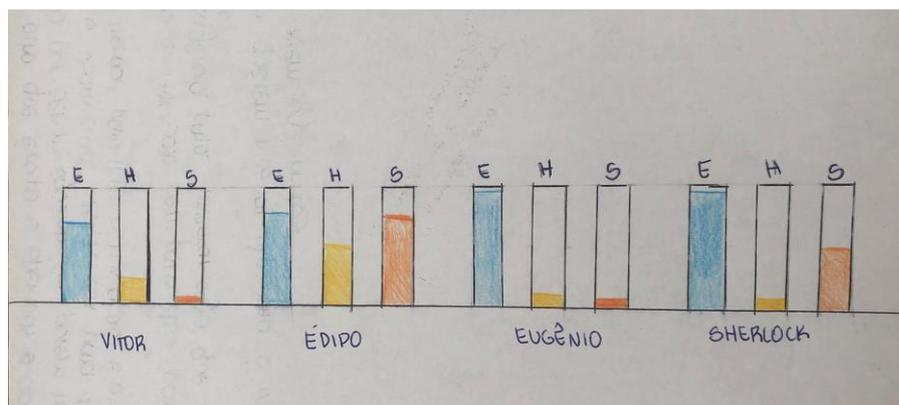


Figura 3 – leitora Ju.

No fluxograma e no gráfico, é possível perceber como as alunas partem da intertextualidade e chegam à interleitura, ou seja, partem da localização explícita de marcas textuais e chegam ao estabelecimento de relações latentes. É interessante observar a esse respeito como o exercício de identificar o intertexto bíblico em *Frankenstein* – motivado pelo vocabulário religioso na tessitura narrativa – foi transferido para *Monte Verità*, no qual tal relação não era tão evidente (embora pulsasse nas entrelinhas) e talvez não fosse construída se a obra de Mary Shelley não tivesse sido lida antes:

*Esse livro parece uma bíblia que o deus fica irritado facilmente. (leitor I.– sobre Monte Verità)*

*Percebemos e relacionamos na discussão que Deus criou o mundo em seis dias e no 7º ele descansou. Assim como Manuel fez 6 intervenções (reforçado hipótese de que ele é o autor disso). (leitora M.E.S. – sobre Monte Verità).*

*Depois de ler esse livro mais ou menos até a metade, e percebemos que o Manuel na verdade com as 6 ou 7 intervenções estava praticamente escrevendo sua própria bíblia (e seus dez mandamentos) e criando o mundo que ele queria (um mundo modificado pelas intervenções que ele inventou). (leitor P.A. – sobre Monte Verità)*

Nos trechos adiante, fica claro como a interleitura afetou as reficcionalizações dos estudantes (os textos criados a partir do texto suporte). Neste exemplo, o leitor preenche uma lacuna de *A criatura* descrevendo a entrada do personagem virtual no mundo real nos mesmos termos que na narrativa lida em sala, sendo possível identificar o intertexto de *Frankenstein* na seleção dos verbos: “No início eu não sabia explicar o que eu estava sentindo, vendo e cheirando. Eu estava no mundo real. Mas não sabia por onde começar a ir” (leitor C.). Neste outro, o leitor retoma referências de *O mágico de Oz* (os macacos alados) e *O cão dos Baskervilles* (o cão que é levado a cheirar os sapatos das vítimas), para continuar a narrativa de *Édipo*, revelando ao mesmo tempo certa fragilidade na coerência mimética:

*Logo após a saída de Édipo de Tebas, Antígona foi nomeada a rainha do lugar. Depois de alguns anos até ela se tornar adulta, os conselheiros resolveram organizar uma busca para achar Édipo, pois a rainha estava com muitas saudades de seu velho, então, entraram em uma discussão de como iriam encontrá-lo, após muitas questões, um dos anciãos teve uma ideia boa, ele lembrou dos gaviões*

*mensageiros, que poderia ser uma ótima alternativa, os servos logo pegaram uma das vestes deixadas por Édipo, fizeram os pássaros sentirem seu cheiro e o soltaram para fazer a busca. (leitor W.– sobre Édipo)*

Assim como no recurso à intertextualidade, a interleitura também pode levar a equívocos de compreensão, tal como ilustra o caso do estudante que “*acha estranho*” que na narrativa de Sherlock Holmes não haja “*algo que ele ache especial igual a Hitomi e a câmera, Hussi e sua bicicleta, Dorothy e seu cachorro*” (leitor P.A.). Ele quer encontrar na rede textual do sétimo ano o mesmo sentido construído na rede do ano anterior, como se os elementos destacados fossem intrínsecos a qualquer narrativa ficcional, pois “aprendeu” a criar expectativas de leitura de uma obra para outra. Outra estudante, nesse mesmo sentido, afirma em uma carta para Gustavo Bernardo, autor de *Monte Verità*: “*A minha professora disse que o seu livro tem cabimento (sic) com os livros: A criatura, O Cão dos Baskervilles, Frankenstein, poemas do Morcego, Corvo e o conto de Prometeu*” (leitora J.). Embora eu certamente não tenha afirmado que o livro teça essas relações propositalmente, a leitora interpreta minha autoridade como sancionadora das relações que os próprios estudantes estabeleceram durante a conversa literária.

O olhar mais vigilante para a construção textual que temos evidenciado nos exemplos desta seção parece se aguçar ao longo do tempo, segundo um movimento de verticalização paulatina das leituras. Se, em um primeiro momento, os elementos mais facilmente apreensíveis são os personagens ou o enredo, aos poucos a leitura ganha um movimento acumulativo, “em cascata”, que leva em consideração toda a memória das recepções anteriores. Toda nova leitura se organiza a partir das anteriores e cada aluno seleciona o que lhe convém da conversa literária, a ponto de, no diário, salvo quando identificada, nem sempre sabermos o que é contribuição individual ou coletiva. Observemos como a Bíblia, trazida à tona pela seleção da biblioteca interior de um aluno específico durante a conversa literária de *Frankenstein*, não só é rapidamente incorporada como uma referência coletiva, comparecendo a vários diários, como é resgatada na leitura posterior de *Monte Verità*. A comunidade de leitores é quem regula a coerência e é convocada a corrigir as rotas de compreensão. Se os elementos das conexões não estão na superfície textual, são as trocas em sala que os criam.

## 5 Expandindo sentidos: da interleitura à metaleitura

A diferença que Vincent Jouve (2002) faz entre leitura e releitura nos ajuda a pensar sobre que ações estão implicadas na compreensão e na interpretação. Se a primeira, como vimos na seção anterior, está mais atrelada à superfície textual, ou seja, a um progresso linear e temporal da leitura, a segunda, por outro lado, se coaduna melhor à ideia de volume textual, a uma leitura por camadas de significação às vezes só acessíveis na releitura – que é justamente o que fazemos nas sessões de conversa literária. Compreender diz respeito a interagir com a estrutura do texto, respeitando “as regras do jogo”; já a interpretação põe em marcha múltiplas possibilidades de leitura simbólica e traz de forma mais incisiva o mundo do leitor para o diálogo com o texto, mundo este atravessado pelos imaginários coletivos dominantes de seu contexto imediato. Esquemáticamente falando, a interpretação acrescenta sentidos a um percurso de leitura minimamente (e não absolutamente) consensual da linearidade do texto.

Os exemplos desta seção procuram dar conta não de como os textos se tornaram pontos de ancoragem para entender o texto seguinte, mas sim como pontes para ressignificá-lo de forma íntima e metafórica, simbolizando inquietações, desejos, percepções dos sujeitos leitores. A rede agora se constrói em torno de uma memória afetiva tecida por meio das leituras, de modo que as experiências anteriores interferem na recepção da leitura posterior, funcionando como filtros que determinam quais elementos serão selecionados e como serão lidos. Cada texto adquire para o leitor uma significação mais rica, amplificada ou nuançada pelos ecos dos textos lidos, que interpelam sua experiência.

Para ilustrar, mostraremos como a seleção por parte dos alunos do par visão/cegueira presente em *Édipo, o maldito*, transformou a leitura de todas as obras subsequentes e foi assimilada ao tema do autoconhecimento sem que estas relações tivessem sido previstas na escolha e organização do *corpus*. Assim, na leitura de *Frankenstein*, há primeiro uma aproximação mais óbvia entre o velho cego da cabana observada pela criatura e o vidente cego Tirésias de *Édipo* e depois um salto interpretativo para a cegueira simbólica do cientista e da criatura, só perceptível à luz da leitura da tragédia:

*Velhinho: enxerga o coração e a bondade.*

*Édipo: não consegue enxergar a verdade, seu ego o deixa cego.*

*Tirésias: enxerga “tudo” a sua volta, mas às vezes deixa de dizer a verdade para que as pessoas descubram sozinhas. (leitora Ju. – sobre Frankenstein e Édipo)*

*Esse final me lembrou Édipo, pois ele ficou cego, e com isso o tornou mais humilde, e ele se arrependeu do que fez. Assim como a criatura, ele não queria matar mais ninguém, e por isso decidiu morrer. (leitora Mi.– sobre Frankenstein)*

*No final do livro Frankenstein Victor morre ao seguir a criatura até lugares extremos, como se fosse uma tortura, já que o monstro é tipo espelho que remete ao seu lado obscuro e maldoso, que graças às suas ações ambiciosas acaba levando a vida de sua família e amigos, assim como Édipo, que passa o livro perseguindo um assassino que no final revala ser ele próprio. (leitor P. – sobre Frankenstein)*

As conexões se espalham por outras obras, adensando a interpretação:

*Agora vou fazer uma comparação de Monte Verità com o Édipo. O Édipo se cegou para se ver dentro de si mesmo, e quando Manuel fala do vidro é para refletir o mal das pessoas e do mundo [verem a si mesmas no reflexo]. Eu gostei muito dessa comparação que o M. fez. Bem interessante. (leitora La. – sobre Monte Verità)*

*Esse livro me lembra a história de Édipo em alguns aspectos. Os personagens principais têm características psicológicas semelhantes, os dois são sagazes, astutos, imprudentes, orgulhosos, inteligentes, etc. Os dois também têm uma espécie de cegueira, Holmes não enxerga o próximo (Watson) e Édipo não acredita no oráculo que diz sobre o seu destino perante a maldição. (leitor A. – sobre O cão dos Baskervilles)*

Por fim, o par cegueira/ visão é apropriado como metáfora para a compreensão do próprio processo de leitura:

*Eu gostei muito de ler uma tragédia grega, pois nunca tinha lido uma antes, mas como falou no livro e o T. falou, 'não consegui ver com os meus olhos. (leitora M.E.M – sobre Édipo)*

*Édipo foi mais um maravilhoso livro que mudou meu posicionamento como Hussi, "meus olhos de ver", e me ajudou a repensar minhas atitudes... (leitor D.A. – sobre Édipo)*

*Acho que a palavra que define a minha leitura é o olhar. (...) O olhar, são ângulos de enxergar alguma coisa, e eu acho que eu já tinha um olhar padronizado das minhas outras leituras, que seria chato, demorado e desagradável. Depois de ouvir as percepções de cada um que leu o livro, eu fiquei mais animada para ler assim dando uma segunda chance. (leitora N. – sobre Frankenstein)*

Outro feixe de relações interessante construído pelas turmas foi em relação aos elementos ponte e estrada, selecionados das leituras do ano interior e que continuaram ecoando nas leituras da série seguinte. O tema subjacente, caro à faixa etária, era o do rito de passagem, do amadurecimento. Embora essa interpretação tivesse sido prevista na seleção do *corpus* do sexto ano, não o foi no *corpus* do sétimo, o que aponta para o fato de o apelo do tema não ter sido esgotado pelos alunos:

*No livro Hitomi, a ponte pode significar amadurecimento; e no livro O Mágico de Oz onde tem os tijolos amarelos representam o caminho até o amadurecer. E a muralha de Édipo significa tudo isso, tanto o amadurecimento quanto sua vida mudar e ele entrar numa nova fase. (leitora M.A. – sobre Édipo)*

*Nas discussões que tiveram várias contribuições que me ajudaram a entender o texto e sua simbologia, como por exemplo, a estrada na capa [de Frankenstein]. Assim como em Hitomi, esse recurso aparece novamente, mostrando o caminho, o percurso do amadurecimento. (leitora T. – sobre Frankenstein)*

*No sexto ano, todos os livros que li tinham a ver com maturidade. No Édipo, também percebi isso. Mas cada personagem agiu de uma forma diferente diante dessa mudança, Hitomi reagiu bem, Hussi superou, Dorothy voltou para o seu mundinho (evoluiu pouco) e Édipo, sem saber lidar muito bem com isso, arrancou*

*os olhos. (...) Ao longo de sua jornada, Édipo enfrentou problemas. Assim como na via das pessoas, só que existem umas que superam os problemas; e outras que não superam. Não é só eu que passo por problemas de vários tipos, todas as pessoas passam por isso. E os problemas também nos ajudam a amadurecer. Do que adiantaria ter uma vida fácil sem nenhuma dificuldade? O que aprenderíamos? Além de não ter graça nenhuma em viver assim. (leitora B.– sobre Édipo)*

Ouso afirmar que a interpretação da muralha em *Édipo* como um símbolo para o amadurecimento não está prevista na crítica especializada; a originalidade da leitura só se explica pelo percurso interpretativo levado a cabo pela comunidade de leitores, para quem a muralha deixou de ser um aspecto anódino da descrição do espaço e se tornou o signo de uma apropriação pessoal que não contradiz o projeto de dizer original, mas com ele dialoga. O exemplo da muralha mostra como os sentidos não são propriedades exclusivas dos textos, mas produzidos durante o ato da leitura.

A referência à ponte aparece ainda nos textos sobre as leituras livres – “*A ponte tem sentido simbólico de passagem para um lugar novo, um lugar mágico, um lugar diferente. Eu acho que eles criam esse reino para esquecer um pouco das pressões escolares e de casa*” (leitora I. – sobre *Ponte para Terabítia*) –, atestando uma interferência das leituras escolarizadas nas leituras privadas. Aliás, os diários dão muito material para pensarmos a expansão das redes para além dos muros da escola. Os alunos verbalizaram seu desejo de ler *Antígona* por causa de *Édipo* (o conto da mesma autora na coleção “Histórias sombrias da mitologia grega”, da Companhia das Letras, circulou pelas turmas como leitura livre) e voltaram ao diário para registrar suas impressões. Houve também quem dissesse ter pedido aos pais de presente “*mais livros como esse*” (no caso, *Édipo*) ou quem tenha ido à biblioteca buscar livros de terror. Observamos ainda um caminho contrário, das referências pessoais às leituras escolarizadas, enriquecendo paulatinamente os debates, como acontece com a leitora que compara *O diário de Anne Frank* com o relato de Watson em *O cão dos Baskervilles* (“*História linda mas relato chato*” – leitora Jn.) e, também, com o leitor que aproxima Victor Frankenstein de Herbert West, personagem de um conto de H.P. Lovecraft. É importante ressaltar que estas obras de leitura livre estavam nas estantes das salas para empréstimo, tendo sido doadas por algumas famílias e colegas professores.

Se a ideia de ponte permanece na travessia entre diferentes leituras, também se torna símbolo para as relações estabelecidas na sala de aula via compartilhamento, de que as capas de diários abaixo são ilustrativas:



Figura 4 (leitora L.)



Figura 5 (leitora M.E.O.)

Na figura 4, a leitora elabora uma capa com elementos visuais de todas as obras lidas no ano anterior, sendo um desses elementos justamente a ponte de *Hitomi*. Ela escreve, ainda, na capa: “Com as mudanças, sempre surge o amadurecimento, e só assim, nos tornamos mais preparados para a vida” – o que reitera a leitura simbólica coletiva, mas pode remeter também à autopercepção da leitora. Na figura 5, a capa conta apenas com o desenho de uma ponte e a frase: “A vida é feita de pontes”, alargando o sentido originalmente construído – e, eu gostaria de pensar, remetendo à nossa própria prática intersubjetiva em sala.

Para ficarmos na metáfora da ponte, vale a pena fazer um destaque para a dimensão da interleitura que funde a obra literária à experiência do sujeito, que é afinal o gesto determinante de sua permanência da memória afetiva. A leitura simbólica, nesse caso, encontra respaldo na vida do leitor, e a ficção se torna um atalho, como diz Petit (2013), para um espaço íntimo povoado por personagens e eventos que dão concretude a ideias e emoções. Não por acaso, os excertos abaixo não foram explicitados para a turma, embora tenham me sido entregues, talvez pela própria ambiguidade do diário como instrumento didático, ao mesmo tempo privado e público:

*Quando eu li a parte da criatura, eu lembrei de mim mesma. Pois, as pessoas não queriam ele por perto por causa da sua feiura, e bom, eu sendo o que sou também muitas pessoas não me querem por perto. (...) É muito ruim ter um braço assim, igual ao meu. Pois as pessoas acham que como você é diferente, que você NÃO PRESTA! (leitora Sa. – sobre Frankenstein)*

*Querido personagem de O corvo!  
Sei que perder alguém é difícil, eu perdi o meu avô no início de 2019, na virada a do ano, só que ficar criando coisa na sua cabeça só dificulta cada vez mais, dificulta você aceitar a morte da sua esposa. (...). Eu não sei o que dizer ao senhor,*

*apenas que tudo isso é o que a sua mente está criando. Procure ajuda. (leitora R.– sobre “O corvo”)*

*Isso sempre alimentou minha raiva por minha mãe. Igual à criatura (eu filha) e o criador (a mãe) sentindo rancor e ódio um pelo outro mas a diferença é que a minha mãe não sentia raiva de mim, é que quando ela era criança não recebeu tanto carinho e ela fazia o que meus avós faziam com ela. (leitora Ci. – sobre Frankenstein)*

Por fim, as manifestações que melhor deixam entrever a relação de incorporação das leituras escolares ao repertório dos jovens leitores é o uso espontâneo que estes fazem de todas as leituras prévias para avaliar as leituras seguintes sempre que solicitados a relatar sua conversa interior com o livro. Cada novo livro altera a cadeia de relações já estabelecidas e reorganiza a biblioteca interior. É assim que a interleitura se torna metaleitura: a rede construída na sala de aula – a que uma aluna chamou “*saga*” – ajuda os estudantes a criarem parâmetros de julgamento. Por comparação é que avaliam suas leituras, ora pautados no efeito – “*Querido Augusto dos Anjos! Sua poesia não me chamou atenção, não teve o toque que o senhor Edgar Allan Poe teve com sua poesia, não me passa suspense, não me passa medo*” (leitora R.– sobre “O morcego”) –, ora pautados no grau de dificuldade de leitura:

*Na minha leitura de Monte Verità, no começo eu achei entediante, difícil e chato, porém depois de ter lido mais, ele se tornou o meu segundo livro favorito desse ano (o primeiro é A criatura). Esse livro não possui palavras difíceis igual O cão dos Baskervilles, mas tive minhas dificuldades, e para superá-las eu relia a página e o parágrafo desde o início. (leitor G. – sobre Monte Verità)*

Nas leituras prévias eles encontram argumentos e vocabulário para dar forma às suas impressões:

*Um dos motivos pra eu preferir Sherlock a Frankenstein é que Holmes contém mais mistério e lógica, já o Frankenstein descreve muito os sentimentos e pouco da lógica que Victor usou para dar vida à criatura. Sherlock me dava curiosidade de saber o que aconteceria no próximo capítulo e isso não aconteceu com esse livro. (leitora Me.– sobre O cão dos Baskervilles)*

Vemos, então, identidades de leitor sendo forjadas ou reforçadas. Gosto se constrói (pela escola, pela família, pelo mercado, pelas comunidades virtuais) e só podemos saber que leitor somos se tivermos à disposição referências variadas o suficiente contra as quais projetarmos cada nova leitura. O leitor A., por exemplo, hierarquiza suas leituras, identificando indiretamente a narrativa policial com literatura de entretenimento: “*Não coloquei a explicação do Sherlock Holmes pois eu acho que ele é um livro que não dá algo pra o leitor levar para a sua vida e que ele só é bom enquanto não termina de ler (talvez eu esteja muito errado mas é isso eu acho)*”. Por sua vez, a leitora Ju. demonstra consciência de suas preferências, o que gera preconceitos, mas também potencializa a quebra de expectativa:

*A minha leitura foi boa (em relação ao Sherlock). No início eu achava que a leitura não seria tão boa, por eu gostar de “terror” (prefiro os de suspense) mas eu me surpreendi com o livro. Já havia assistido os filmes do Frankenstein e nunca havia me interessado pelo livro, por achar os filmes chatos e repetitivos, mas como a*

*leitura era obrigatória eu deveria ler. Eu admito o livro é totalmente diferente dos filmes (é muito mais legal do que eu imaginei).* (leitora Ju. – sobre *Frankenstein*)

Vemos no recorte uma referência à leitura obrigatória que confirma a importância da escola como agente de letramento. Outra leitora diz sobre *Monte Verità*: “*Parecia que eu tinha comprado o livro por diversão, só mais um pra ler em casa, e não que eu tinha comprado pra uma leitura na escola*” (leitora M.E.P.). O depoimento revela o senso comum introjetado sobre o divórcio entre leitura escolar e leitura privada, ao mesmo tempo em que o tensiona.

Ao perceber a relevância da interleitura para o desenvolvimento da competência e da identidade leitora, resolvi, no fim do percurso de dois anos, propor tarefas no diário que exigissem a habilidade relacional do ponto de vista da memória afetiva. Dessa forma, a interleitura passou de espontânea e indiretamente motivada (nas discussões e nas instruções do diário) para uma atividade didaticamente planejada, com vias a demandar dos alunos um esforço consciente de resgate das conexões operadas. Isso não significou transformar a interleitura em conteúdo apreensível, mas sim em realizar atividades que exigissem que esta habilidade fosse colocada em prática.

Os alunos poderiam escolher a tarefa que quisessem a partir de sugestões, mas também, inventar outras. As propostas incluíam fazer um mosaico de citações das obras, na solução gráfica que preferissem (muitas vezes, as citações eram organizadas a partir de algum elemento relevante dos textos, como as asas do sonho de Hussi ou a estrada de tijolos amarelos de *O mágico de Oz*); criar um *ranking* das obras ou dos personagens (vários desenharam termômetros, à semelhança do leitorômetro que cada um recebia no início do ano para registrar as leituras livres, com títulos sugestivos como “*termômetro da simpatia*”, “*termômetro da intimidade*”, “*favoritômetro*”); e elaborar cartas entre personagens de diferentes livros (e assim vemos Manuel, o garçom moçambicano fugitivo de guerra, consolando Hussi, o menino da Guiné-Bissau também fugitivo de guerra, a partir de sua experiência: “*A sociedade vai machucá-lo e dizer que você não é importante, mas não acredite*” – leitora M.E.M.; vemos também Victor Frankenstein aconselhando o jovem Eugênio, de *A criatura*, a não cometer seus mesmos erros e resgatar sua relação com a família e os amigos.).

Cada leitor transforma também as solicitações ao seu imaginário. Em vez de uma carta, uma aluna criou o diário de Hitomi, como se ela tivesse vivido a intervenção descrita em *Monte Verità*, quando os animais são reprogramados geneticamente para reagir a qualquer violência ou opressão humana. Aqui é interessante observar como se deu a identificação da

leitora. Hitomi é “*pequena, frágil e sem expressividade*”, como a própria aluna M.E.O., que demonstra muita insegurança em se colocar publicamente. Hitomi se identificava apenas com os pequenos animais; e aí está dada a relação surpreendentemente criativa com a narrativa de Gustavo Bernardo (além de com a própria leitora).

Os *rankings* e termômetros também ganharam formas, cores e organizações gráficas inusitadas. Alguns incluíram personagens secundários na lista (inclusive a bicicleta de Hussi!), ao passo que outros acrescentaram leituras não obrigatórias ao *ranking*. Dois leitores fizeram um gráfico para medir o grau de identificação deles com os personagens, em vez de hierarquizá-los (“*Não sou muito corajoso como ele*”; “*às vezes me sinto um perdedor*”; “*não sou arrogante*” – leitor W.); outra resolveu mostrar visualmente como foi sua relação com cada personagem ao longo da leitura. Hitomi, por exemplo, foi a personagem com maior oscilação: ela começou amando a personagem, depois sentiu pena e, em seguida, se tornou indiferente para finalmente achá-la “*chata*” (leitora Ca.).

Os alunos foram estimulados a justificar suas escolhas, com o objetivo explícito de fazê-los exercitar sua metaleitura. Uma aluna diagnosticada com dislexia e em tratamento há anos (I.) argumentou sobre as suas preferências sintomaticamente relacionando-as à sua própria evolução como leitora: *Comandante Hussi* a ajudou a mudar de fase e a gostar mais de leitura; *Mágico de Oz* a ajudou a caminhar; *Hitomi* a fez entender que era capaz de ler coisas de que antes tinha preguiça.

Essas tarefas mais estruturadas acrescentaram informações importantes à nossa análise. Pudemos perceber que os itinerários são muito particulares e as leituras obrigatórias não padronizam os percursos de formação de identidade leitora, embora seja possível fazer algumas observações mais gerais. A obra *A criatura*, por exemplo, só aparece no topo do *ranking* dos leitores mais frágeis, da mesma forma que é alvo de críticas contundentes dos leitores mais maduros. De fato, era a obra menos complexa, com linguagem mais acessível e estratégias de enredamento mais explícitas. Sua presença na rede se justifica justamente pela necessidade de acolher os diferentes leitores presentes na sala e ir ajustando os percursos.

O potencial pedagógico da interleitura nos permite entrever que cada leitor constrói sua biblioteca interior a partir de seleções e arranjos pessoais do *corpus* proposto pelo professor, mas em diálogo com a prática intersubjetiva. As leituras obrigatórias compartilhadas têm, portanto, a função primordial de servir de ponto de ancoragem para uma experiência comum, entre leitores singulares, mas que se reconhecem em uma comunidade.

## 6 Uma chave de leitura para a análise: palavras finais

Por trás das experiências aqui descritas está a convicção, que encontra ressonância na tão bem resumida elaboração de Graciela Montes, de que “a cultura herdada só é útil na medida em que pode se tornar cultura própria (...). E, para isso, tem que se tornar experiência.” (MONTES, 1999, p. 54 – tradução minha). E é na aposta da leitura como experiência dos alunos (e não como objeto de exposição do professor) que se insere a última tarefa de interleitura proposta ao final do percurso de dois anos de leituras compartilhadas. Pedi-lhes que fizessem um marcador de página para presentear um colega com uma citação que eles gostariam que o outro guardasse, como lembrança do nosso período de convivência. Já havia nas turmas a prática de ir preenchendo um painel na parede com os fragmentos preferidos. Gostaria de destacar um desses marcadores como síntese do trabalho aqui exposto. O leitor Ga., que apresenta defasagem idade/série por ter sido retido no sexto e no sétimo ano, contrariando minhas instruções, escolheu uma citação de *A invenção de Hugo Cabret* (de Brian Selznick), obra lida com outra turma dois anos antes, quando fez o sexto ano pela primeira vez. Sem ter o livro nas mãos, ele escreveu o fragmento apelando para a memória: “*Se você perdeu seu propósito, é como se estivesse quebrado*”. Ele fez o marcador no formato de uma chave, que é um elemento figurativo importante na narrativa e, assim fazendo, não sabe que deu a mim a possibilidade de simbolizar a importância da interleitura para o trabalho com a literatura na escola: a leitura só se completa quando o mundo do texto ressoa no mundo do leitor; quando este transforma o texto, mas é também transformado por ele.

Há uma razão para que seja essa a citação recolhida por Ga. – e não é difícil identificá-la. Sua biblioteca interior é também sua autobiografia; e essa biblioteca, como vimos, resiste por meio de fragmentos na memória dos leitores. A escola pode ser este lugar onde a lógica acumulativa, normativa e institucionalizada seja perspectivada pela lógica associativa, afetiva e interiorizada; onde, afinal, os estudantes possam encontrar experiências memoráveis de leitura.

### Referências

BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?* Tradução de Rejan Janowitz. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BAYARD, Pierre. Préface: Julian Sorel était-il noir? In: MAZAURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José e LANGLADE, Gérard (Org.). *Le texte du lecteur*. Bruxelles: Peter Lang, 2011. p. 11-17.

BELLEMIN-NOËL, Jean. *Plaisirs de vampire*. Paris: PUF, 2001.

BRILLANT RANNOU, Nathalie. La configuration du corpus scolaire par les genres: une réalité littéraire ou une nécessité didactique? Le cas de la poésie en lycée. In: LOUICHON, Brigitte e ROUXEL, Annie (Org.). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes: PUR, 2010. p.187-200.

CHEMLI, Mouna Ben Ahmed. Les paramètres de la lecture affectivo-identitaire dans le discours pédagogique. In: MAZAURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José e LANGLADE, Gérard (Org.). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles: Peter Lang, 2011. p. 71-82.

DUFAYS, Jean-Louis. Les textes du lecteurs en situation scolaire. In: MAZAURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José e LANGLADE, Gérard (Org.). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles: Peter Lang, 2011. p. 19-32.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: JENNY, Laurent *et al.* *Intertextualidades*. Tradução de Clara Crabbé Rocha. Coimbra: Almedina, 1979, p. 5-49.

LARROSA, Jorge. Abecedário com Jorge Larrosa Bondía. In: *YouTube*, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>. Acesso em 15 abr.2020.

MONTES, Graciela. *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Ciudad de México: FCE, 1999.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. In: *Cadernos de Pesquisa* [online], v.42, n.145, p.272-283, jan./abr., 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpreter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. In: *Repères*, n. 19, p.9-38, 1999.

ZILBERMAN, Regina. Tempo para a leitura. In: ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1991. p.112-114.



*Recebido em 19 de junho de 2020.  
Aceito em 10 de dezembro de 2020.*