

# A FORMAÇÃO DA *BIBLIOTECA VIVIDA* E O APRENDIZADO DO JULGAMENTO DAS LEITURAS

■ ANA LAURA GODINHO LIMA

<https://orcid.org/0000-0003-4154-0858>

Universidade de São Paulo

■ PATRÍCIA APARECIDA DO AMPARO

<https://orcid.org/0000-0003-1283-0901>

Universidade de São Paulo

■ KATIENE NOGUEIRA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-1280-3041>

Universidade de São Paulo

## RESUMO

Ao longo da nossa trajetória de vida vamos colecionando obras e autores que se tornam inesquecíveis. Por diversas razões, alguns trechos, personagens e tramas permanecem apesar da passagem do tempo e do acúmulo de novas experiências de leitura, compondo a paisagem de nossas *bibliotecas vividas*. Ao acompanhar as singularidades das trajetórias de três autoras, que apresentam elementos da tessitura de suas bibliotecas pessoais, este artigo busca investigar os sentidos formativos na construção de relações pessoais com a leitura. Compreende-se que tais aprendizados pelos livros fazem proliferar modos de pensar sobre si e sobre o outro, assim, o artigo buscará insistir sobre esses espelhamentos múltiplos dos livros nas experiências individuais. Um dos aspectos a serem considerados diz respeito aos modos como são incorporados os critérios de julgamento dos livros e seus autores às experiências por meio das quais se aprende que certas leituras são consideradas boas e reconhecidas como legítimas representantes da cultura valorizada, enquanto outras, pelo contrário, são percebidas como más, nocivas ou perigosas para a formação do leitor. Sendo também professoras, as autoras recuperam ainda as suas histórias de relação com as leituras na universidade num duplo sentido: como alunas e como docentes.

**Palavras-chave:** Bibliotecas pessoais. Formação. Literatura. Docência.

## ABSTRACT **THE FORMATION OF THE LIVED LIBRARY AND THE LEARNING OF THE JUDGMENT OF THE READINGS**

Throughout our life we collect works and authors that become unforgettable. For several reasons, some passages, characters and plots remain despite the passage of time and the accumulation of new reading experiences, composing the landscape of our lived libraries. By following the singularities of the trajectories of three authors, who present elements of the fabric of their personal libraries, this article seeks to investigate the formative meanings in the construction of personal relationships with reading. It is understood that such learnings from books proliferate ways of thinking about oneself and about the other, thus, the article will seek to insist on these multiple reflexes of books in individual experiences. One of the aspects to be considered concerns the ways in which the criteria for judging books and their authors are incorporated into the experiences through which it is learned that certain readings are considered good and recognized as legitimate representatives of the valued culture, while others, on the contrary, are perceived as bad, harmful or dangerous for the formation of the reader. Also being teachers, the authors still recover their stories of relationship with the readings at the university in a double sense: as students and as teachers.

**Keywords:** Personal libraries. Formation. Literature. Teaching.

## RESUMEN **LA FORMACIÓN DE LA BIBLIOTECA VIVIDA Y EL APRENDIZAJE A PARTIR DE LOS CRITERIOS EN LOS QUE SE ESTABLECE UNA LECTURA**

A lo largo de nuestra trayectoria de vida coleccionamos obras que se vuelven inolvidables, por diversos motivos algunos fragmentos, personajes y tramas permanecen en la memoria a pesar del paso del tiempo y de la reunión de nuevas experiencias de lectura componiendo así el paisaje de nuestras *bibliotecas vividas*. Este artículo busca investigar, siguiendo la trayectoria de tres autoras que presentan elementos entrettejidos en sus bibliotecas personales, cuáles sentidos adquiere la construcción de las relaciones personales con las lecturas. Se considera que el aprendizaje a través de las lecturas produce modos de pensar sobre sí mismo y sobre el otro, por ello el artículo insiste sobre esas posibles identificaciones entre estos y las experiencias individuales. Uno de los aspectos principales sobre los cuales se discurre, son los criterios para juzgar a las obras y a sus autores a partir de las propias experiencias de vida que posibilitan que ciertos libros sean considerados buenos y reconocidos como re-

presentantes de una cultura juzgada como legítima, en cambio otros, son considerados como inadecuados, nocivos o peligrosos para la formación de un lector. Como docentes en educación primaria, esas tres autoras recuperan relatos autobiográficos e historias personales a partir de su relación con los libros y autores durante su trayectoria en la universidad en una doble vía, como alumnas y como docentes. **Palabras clave:** Bibliotecas personales. Formación. Literatura. Docencia.

## Introdução

Os livros escreveram a história da nossa vida e, à medida que se acumularam nas estantes (e no parapeito das janelas, e debaixo do sofá, e em cima da geladeira), tornaram-se capítulos dela. Como poderia ser diferente? (FADIMAN, 2002, p. 9)

A presença dos livros prediletos e autores admirados em nossas prateleiras e memórias atesta a importância assumida por eles em nossas trajetórias pessoais. Como afirma Anne Fadiman (2002), os livros nos auxiliam a contar a história das nossas vidas e, podemos inferir, marcam períodos de formação, situações novas, felizes ou tristes, o término de um processo, entre muitas outras circunstâncias em que eles se embrenham em nossas ações e afetos. Ao fazerem isso, os livros constituem a paisagem de uma *biblioteca vivida*<sup>1</sup>, ou seja, um acervo relativamente desordenado – se pensarmos em escolas literárias, gêneros ou organizações institucionais –, fortemente articulado e ancorado em nossas vivências. Nesse sentido, recuperar os momentos importantes em que alguns livros adquiriram relevância em nossas reminiscências, produzindo sentidos no presente, é uma forma de compreender os seus efeitos sobre nós e os resultados de nossas ações, escolhas e preferências sobre eles. Esse modo particular de significação

da ideia de biblioteca foi construído em meio ao ciclo de palestras “A formação da biblioteca pessoal: efeitos refeitos”, que aconteceu na Faculdade de Educação da USP no primeiro semestre de 2019, iniciativa que influencia a proposição deste dossiê.

O modo de funcionamento do evento supracitado reflete algumas opções realizadas neste artigo, para além da influência na escolha de seu título. Ao enfatizar os movimentos de construção de bibliotecas vividas, os textos escritos no interior do evento foram produzidos em primeira pessoa, apresentando fragmentos de autobiografias interessadas nos elos entre livros e vidas. Tomando como ponto de partida tais experiências, optamos por manter a escrita em primeira pessoa, colocando em relevo diferentes histórias de interação com os escritos. Sendo assim, a seguir, apresentaremos três relatos, cada um elaborado por uma das autoras, abordando suas próprias trajetórias de leitura. Colocadas lado a lado, as bibliotecas vividas pelas autoras oferecem, pela complementaridade ou confronto, diversas possibilidades de imbricações dos textos nas trajetórias pessoais, enfatizando o caráter relacional dessas construções autobiográficas, como sustenta Dominicé (2010). No caso deste artigo, no entanto, as relações em que as autoras estão imersas são mediadas pelos livros, os quais desempenham papéis importantes em suas trajetórias pessoais e profissionais.

1 O termo *bibliotecas vividas* utilizado neste artigo foi tomado de empréstimo de Jean Marie Goulemot (2001), que se refere a essa ideia ao falar sobre a produção de sentidos para a leitura.

Entendemos, assim, que a leitura é uma prática social construída em meio aos processos de socialização familiares, escolares e profissionais por que passam os sujeitos (CHARTIER, R. 1991). Os relatos individuais permitem ver exatamente essas dimensões individuais em relação no espaço social, construindo significados ou diferentes enunciados acerca dos temas em questão.

As bibliotecas apresentadas a seguir coincidem por abarcar a história de três mulheres que escolheram a docência como profissão. Logo, os acervos pessoais registrados estão muito marcados pelos aprendizados profissionais e repercussões das experiências de escolarização tanto na construção das bibliotecas, quanto na constituição de elos com a docência. Por essa razão, trata-se de investigar, também, os enlaces entre a profissão e a cultura letrada, entendendo que por se tratar de atividade exercida por meio da linguagem, as relações que os profissionais estabelecem com a cultura escrita interessam para que se compreendam diversas formas de construção de significados para o trabalho. Por fim, cabe ressaltar que também foi objeto de nosso interesse as circunstâncias em que foram consolidados julgamentos acerca dos livros, pois, como sabemos, nem tudo o que conhecemos foi lido e, nem todos os textos lidos puderam ser contados.

## De livros como coisas e livros como objetos com alma: as memórias de Ana Laura Godinho Lima

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem

diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados aos quais dá nome pela primeira vez. (BAKHTIN, 2016, p. 299-300)

Memórias de livros e de leituras. Eis um “objeto” do qual não posso falar como um Adão bíblico a essa altura da minha existência, tendo percorrido já 23 anos no campo da pedagogia, no qual ingressei a partir da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Fui iniciada pela Profa. Dra. Denice Catani nas reflexões sobre os efeitos dessas memórias na formação de estudantes e docentes. Assim como várias colegas da faculdade, li *A língua absolvida*, de Elias Canetti (1987) no curso de Didática, livro autobiográfico em que o autor se detém sobre a sua iniciação no mundo dos impressos e da leitura. Na condição de monitora da disciplina, além de ouvir as considerações da professora sobre o tema e acompanhar as discussões nas aulas, tive ainda a oportunidade de ler os relatos que os alunos escreviam sobre suas próprias experiências iniciais no campo da leitura e da escrita: os primeiros contatos com os livros, a escola, as relações com os primeiros professores... Alguns anos mais tarde, também enfrentei o desafio de reconstituir as minhas memórias relativas ao aprendizado da leitura e da escrita ao escrever o meu memorial. Portanto, os enunciados que se seguem são formulados a partir dessas experiências prévias e no interior de um denso campo discursivo.

Se as “memórias de livros e de leituras” não são objetos virgens diante da falante que aqui se pronuncia, os enunciados que posso formular sobre o objeto “livro” são muito mais atravessados ainda por outros falantes, dentre os quais destaca-se a minha mãe, que sempre gostou de ler, mas também o meu pai, a minha irmã mais velha e certos professores.

Pensando sobre o lugar do livro e outros impressos nos meus primeiros anos, oscilo

entre considerar que eram coisas como as outras e objetos que se revestiam de uma aura especial. Coisas como as outras: os livros se associavam à comida, aos móveis, à decoração da casa, ao barulho das conversas ou ao movimento do carro na vida cotidiana. Conversava-se à mesa e eventualmente lembrava-se um livro, que ia ser buscado na estante e aberto em uma certa página onde se encontrava o trecho do qual se falava – um pouco como hoje se procura expandir as conversas consultando a internet pelo celular. Arrumavam-se as malas para viajar: separavam-se as roupas, os brinquedos, a comida, os livros e as revistas. Na sacola para a praia carregava-se o chapéu, os óculos, toalhas, frutas, a esteira e a revista ou livro que a minha mãe e a minha tia estavam lendo na ocasião. Os livros se faziam acompanhar de outros pequenos objetos: óculos, lápis, marcador de página.

Mas os livros não eram coisas como as outras, em algum momento se distinguiram dos outros objetos na minha percepção. Os livros relacionavam-se à autoridade aos adultos, daqueles que sabiam ler e falar bem. Eram associados ao conhecimento, à verdade, à boa educação, à cultura, ao falar corretamente. Destinavam-se a um entretenimento elevado, eram apreciados como os discos e as conversas interessantes. Distinguiam-se dos brinquedos e das brincadeiras, pelos quais os adultos não demonstravam interesse. Era preciso aprender a se relacionar com os livros, aprender a falar dos livros. Nos livros não se escrevia, suas páginas não podiam ser recortadas, não se deixava um livro em qualquer lugar, não se pegava um livro de qualquer jeito.

Uma lembrança marcante da minha infância é a visão da minha mãe na sala de casa, de óculos, livro e lápis na mão, uma chaleira e uma xícara do lado. Ela lia muito e, às vezes, lia para as três filhas ao fim de um almoço que assim se prolongava. Uma longa pausa nas li-

vrarias estava prevista em muitos dos nossos passeios e eu, que preferia me demorar nas lojas de discos, aborrecia-me esperando. Precisei aprender a ter paciência até que, aos poucos, fui tomando gosto por aquelas prateleiras e por aquelas coisas, os livros. Lembro dos primeiros livros que foram meus, escolhidos especialmente para mim pela minha mãe, que levava muito em conta a linguagem e a beleza das ilustrações. Na formatura do pré-primário, logo após a cerimônia, ela presenteou-me com um livro, *Hora de dormir*. Nunca esqueci esse primeiro livro que, ao lado do “diploma”, representava o reconhecimento de que eu já sabia ler e me tornara capaz de apreciar um livro como presente.

Junto com os primeiros livros, tive a alegria das revistinhas. Aos finais de semana, costumávamos ir ao cinema e depois comer uma pizza. Na volta para casa, meu pai parava na banca e nos deixava escolher uma revistinha (eu ainda não conhecia a palavra *gibi*, que me pareceu feia). Ao chegar em casa, escovava os dentes e punha o pijama com pressa de poder deitar para ler a revistinha nova. Como somos três irmãs e como o meu pai também gosta de quadrinhos, o prazer da leitura se multiplicava pela possibilidade da troca. Contudo, os gostos variavam, inclusive em função da competência leitora: minha irmã mais velha compartilhava com o meu pai o gosto por *Asterix* e *Pato Donald*, enquanto a mais nova e eu líamos de preferência a turma da *Mônica* e da *Luluzinha*.

Os livros, os discos, as revistas e os jornais faziam parte da vida em família, estavam presentes em casa e nos passeios. Além dos livros adquiridos especialmente para nós, herdamos alguns que haviam sido da minha mãe, com aspecto e linguagem antigos, os quais, por isso mesmo, adquiriam para nós um encanto especial. Possuíamos alguns volumes das famigeradas coleções *Reino Infantil* e *O mundo da criança*, as quais provavelmente foram di-

vididas pela minha avó entre a minha mãe e a minha tia. O volume preferido da coleção *O mundo da criança*, o mais gasto pelo manuseio, era o de histórias contadas e outros poemas, alguns dos quais, de tanto reler eu nunca esqueci: “Num balde de tinta roxa, os óculos vovô perdeu e uma coisa engraçada com ele aconteceu [...]”, “Dilliki Dolliki Dinah, linda princesa menina, formosa como as manhãs do mês de maio na China [...]” e “Pobre Cristina”, poema sobre uma menina com o mesmo nome da minha mãe, que tomava um susto e deixava cair a sua boneca. Os livros da coleção *Reino Infantil* tinham um aspecto que nos parecia muito velho, com suas iluminuras e suas fábulas que traziam ilustrações apenas em laranja e preto.

É curioso, mas não guardo memórias de livros da minha primeira escola. Era uma escola de educação infantil montessoriana, a qual eu frequentei por dois anos e onde eu fui alfabetizada. Havia um ritual para a introdução de cada letra nova que acontecia na hora da linha, quando todas as crianças estavam sentadas em roda com a professora. Éramos apresentados à forma e ao som da letra e esperávamos ansiosos a nossa vez de passar o dedo na letra de lixa impressa em uma pequena placa de madeira, que ia passando de mão em mão. Depois, exercitávamos a cópia da letra em nossos cadernos de caligrafia. No Pré, lembro-me de um dia precisar fazer uma leitura em voz alta diante dos meus colegas. Foi difícil, eu errei, fiquei nervosa, precisei da ajuda da professora. Ao chegar em casa, anunciei que eu não queria mais aprender a ler, só a escrever. Meu pai achou graça e gosta de recordar essa história.

Já no Colégio Pio XII, onde permaneci do primeiro ano do ensino fundamental ao fim do ensino médio, passei a ter e a usar os livros didáticos, esses livros-cadernos, nos quais se lê e escreve e que são considerados “consumíveis”, livros fronteiraços entre “coisas” e “objetos com alma”. Na verdade, alguns entre eles

seriam mais bem descritos como uns desalmados, como os que integravam uma coleção desagradável de livros de português impressos em papel jornal, cujas páginas rasgavam quando se tentava apagar para fazer uma correção e tinham ilustrações descoradas. De outros guardo boas recordações, dentre os quais um livro de geometria que expunha tão claramente o seu conteúdo que me permitia estudar de maneira independente e quase dispensava a explicação da professora. Recordo também o livro de literatura do ensino médio, um belo volume, cujos capítulos abriam-se com poemas ou excertos de obras representativas dos diferentes movimentos literários, os quais eu apreciava antecipadamente, e depois de novo, quando os textos eram objeto de análise nas aulas da querida professora Olga.

O processo de comprar, etiquetar e encapar todos os livros didáticos das três filhas em idade escolar era um acontecimento no ano, tanto pelo impacto financeiro no orçamento familiar quanto pela trabalhadeira, que ocupava a família e lembrava um pouco a mobilização para preparar as festas de aniversário, com todos reunidos laboriosamente em volta da mesa de jantar. Era ótimo manusear o novo material, sentir o cheiro característico dos lápis e livros novos, do plástico usado para encapar. O evento marcava o fim das férias e criava uma expectativa boa, aguçava a saudade da escola que, contudo, se matava já nos primeiros dias e logo dava lugar à expectativa do próximo feriado. A escola também indicava livros paradidáticos, leituras para as férias, que em alguns casos prestaram um desserviço ao hábito da leitura. *O menino e o robô*, indicado logo na primeira série, foi um livro que eu achei feio, detestei e não concluí. Felizmente vieram outros mais simpáticos, dentre os quais *As invenções do doutor Lelé da Cuca*, de Teresa Noronha e certos volumes da coleção *Para gostar de ler*.

Uma lembrança importante de leituras realizadas na escola está associada ao professor de língua portuguesa das sexta e sétima séries. Clóvis era um senhor formal e espirituoso, excelente mestre, que um dia anunciou que devíamos aprender de cor um poema. Foi marcante, talvez por ter sido a única vez que a exigência me foi feita. “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, poesia comprida que tivemos dificuldade de memorizar, mas conseguimos. Quando meu filho e minha filha completaram oito anos, eu quis marcar a data lendo para eles a poesia, que já não sabia mais de cor. Mas não esqueci essa lição: sou capaz de decorar um poema.

Ao contrário da escola, que me deixou relativamente poucas lembranças de livros, na faculdade a experiência foi de imersão em um mar de textos. Lembro-me bem do primeiro livro lido inteiro, na disciplina de Didática cursada no primeiro semestre: *Alegria na Escola*, de Georges Snyders (1988). Passei os anos da graduação muito envolvida com as leituras da faculdade, o que chegava a incomodar a família, pois naqueles anos eu sempre aparecia equipada com um texto nos almoços de domingo. A organização do currículo estava longe de ser clara, mas mesmo naquela desordem aparente, aproveitei o estudo de autores tão diversos como Karl Jaspers, Comenius, Marrou, Skinner, Émile Durkheim, Gilberto Freire, Erik Erikson, Franz Kafka, Platão, Ariès, Donzelot, Freud, Locke, Maria Helena Souza Patto, Luria, Vygotsky, Kant, Rousseau, Popper, Kuhn, Condorcet, Barthes e tantos outros.

Na família, na escola e depois na universidade aprendi não apenas a ler e a valorizar os livros e as leituras, mas também a julgá-los. Logo aprendi que nem todos os livros são bons, nem todos são permitidos. Há os livros maus, os proibidos. Pior ainda, há os livros vergonhosos.

Dois exemplos, fora de ordem: um dia fui buscar a minha filha na escola e encontrei-a indignada por ter sido proibida de pegar um livro para ler em casa. A justificativa era infamante: os livros eram classificados de acordo com uma indicação para a série. Ela ainda estava no segundo ano, aquele livro se destinava aos alunos do quarto ano em diante. E o volume pertencia à série *Judie Moodie*, da qual ela já havia lido dois ou três. No dia seguinte, mais calma, foi conversar com a professora como eu sugeri e o desfecho do incidente acabou sendo positivo. Ela conseguiu não apenas licença para emprestar o livro, mas ainda convenceu a professora e a bibliotecária a reverem a classificação.

Outro exemplo, protagonizado por mim décadas antes na mesma biblioteca, pertencente a um colégio católico. Meu encontro com o livro *Cristiane F.*, cujo subtítulo era: 13 anos, drogada e prostituída, livro que fez fama na época da minha adolescência, mas do qual os professores jamais nos falaram. Sabia-se dele pelos irmãos e amigos mais velhos. Já não sei dizer se o livro estava na estante ou se eu cheguei a ter a ousadia de pedi-lo à bibliotecária. Em todo caso, sem dizer o subtítulo não teria sido tão difícil. Não fui impedida de pegá-lo, mas, em casa, não tive coragem de mostrá-lo para a minha mãe, que de modo nenhum me teria proibido a leitura, mas certamente faria um comentário como: “Você quer mesmo ler esse livro? Uma história tão triste [...]” Eu o li sozinha no meu quarto e o escondia embaixo do travesseiro. Na minha *biblioteca vivida*, *Cristiane F.* integrava a categoria dos livros vergonhosos.

Por outro lado, foi a minha mãe que me fez ler livros dos quais eu gostei muito quando era adolescente, mas dos quais acabei me envergonhando anos depois, ao entrar na faculdade: *O alquimista* e *O diário de um mago*, ambos do escritor Paulo Coelho que, como costuma

acontecer, quanto mais sucesso conquistava entre o grande público, mais desprezado se tornava na academia. Quando eu me dei conta de que Paulo Coelho era uma leitura vergonhosa? Terá sido pelo comentário de algum professor em aula ou de colegas em conversas nos intervalos? Não sei mais, o certo é que não apenas os professores, mas também os estudantes exercem uns sobre os outros um certo controle das leituras admitidas e proscritas na universidade. O controle ocorre no espaço da aula, mas também nos cafés, corredores, e feiras do livro. Haja intimidade e confiança para confessar a uma amiga da faculdade que já se leu com proveito um livro fútil, um best seller, um livro de autoajuda.

Como é o destino de todo controle, aquele que se exerce sobre os livros e as leituras também acaba sendo incorporado e se transmuta em autocontrole. Pode bem ser que esse controle seja exercido pela nossa *biblioteca vivida*, os bons livros incorporados servindo de guardas de fronteira, tentando impedir o acesso dos maus elementos. Balzac, Virgínia Woolf, Doris Lessing e Drummond rejeitam a má literatura, assim como Foucault, Sêneca e Lao Tsé recusam a facilidade da autoajuda. Contudo, não estão sozinhos, pois na *biblioteca vivida* resistem certos livros maus, proibidos e vergonhosos, que reivindicam a sua própria contribuição à formação do leitor, pois nem tudo que se quer e precisa saber, assim como nem tudo que se deseja experimentar, está disponível nos livros respeitáveis. A própria universidade é capaz de reconhecê-lo ao validar, a partir de critérios muito bem justificados, a leitura de certos livros de conteúdo duvidoso, os quais passam a ser apreciados e valorizados como representativos da cultura popular ou então ao transformar em objeto de análise crítica os livros proscritos, afinal um modo astucioso de se autorizar a sua leitura.

## A biblioteca vivida também é criada na escola: as memórias de Patrícia Aparecida do Amparo

Ao longo da minha trajetória pessoal, a leitura sempre esteve presente, mas com diferentes significados. Talvez a presença familiar não tenha articulado de maneira tão presente minhas práticas, como foi o caso de Ana Laura. Apesar disso, tenho algumas memórias marcantes que povoam minhas imagens do passado, como aquela construída ao observar meu pai lendo o jornal impresso ou da minha mãe lendo romances sentimentais, além de um grande acervo de livros de receitas e cadernos. Não tenho dúvidas acerca das disposições para a leitura e a escrita que esses usos dos impressos em meio às práticas familiares geraram em mim. Ainda me pego folheando cadernos e preenchendo suas páginas como costumava ver minha mãe fazendo. Essa biblioteca inicial, composta por livros não literários, testemunhava uma valorização da cultura escrita que só aumentou quando entrei na escola. Apesar de meus pais não terem tantas referências literárias, a legitimidade da cultura escolar e das práticas de leitura incentivadas por ela caíram em terreno fértil, fazendo com que minha família passasse a comprar, emprestar e receber livros das pessoas do nosso entorno potencializando os efeitos escolares no engendramento de práticas de leitura. Nesse sentido, devo dizer que tenho uma trajetória de leitura marcada pela experiência de escolarização e, portanto, uma biblioteca não inteiramente criada por ela, mas estruturada segundo suas sugestões. Diferentemente das memórias escritas por Ana Laura, os anos de escolarização deixaram fortes marcas. Por essa razão, optei por privilegiar em meu relato as maneiras pelas quais a escola foi essencial para a consolidação da minha biblioteca pessoal.



Desde pequena os mundos criados pela escola formaram portas de entrada para o meu cultivo literário. Em minhas primeiras memórias sobre esse tema, são intensas as lembranças das práticas escolares mantidas do 1º ao 4º ano, na EMEF Júlio de Oliveira, escola em que frequentei todo o Ensino Fundamental. Ela não dispunha de uma sala de leitura, nomenclatura dada às bibliotecas escolares. Ao invés disso, havia, na sala da direção escolar, um pequeno armário de madeira com duas portas em que se guardavam os livros que eram utilizados em rodízio por todas as turmas do 1º ao 4º ano. Nossa escola era pequena, assim como nosso acervo, o qual já havia memorizado ao final do 4º ano. Desse período restou um título para minha biblioteca pessoal: o livro *Bisa Bia Bisa Bel*, de Ana Maria Machado. Bel me encantava ao propor um diálogo impossível e por isso mesmo instigante entre avó, neta e bisneta. Como ela conseguia falar com a avó e com a neta? Era o que pensava incessantemente. Ao lado desses livros, marcaram também os excertos de textos literários presentes em meu livro didático, como *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha e *A Porta*, de Vinícius de Moraes. Em pouco tempo eu já havia memorizado os textos de que mais gostava em função de suas rimas e jogos de palavras que se prestavam à recitação em voz alta. Em casa, eu e meus irmãos líamos esses fragmentos e nos divertíamos. Como se vê, eu praticava uma leitura intensiva do pequeno acervo de que dispunha, o que favoreceu sua memorização assim como a compreensão de que a leitura servia como diversão. Ao mesmo tempo, em algumas circunstâncias, as professoras costumavam incentivar a leitura silenciosa entre as atividades escolares, em outras ocasiões, elas costumavam ler em voz alta as histórias de nosso pequeno acervo. Esses títulos conhecidos na escola, porém não limitados a ela, uma vez que o livro didático era

levado para casa, ensinaram-me que a leitura era um espaço de diversão individual ou em grupo, além de favorecer diálogos interiores que passava a manter a respeito das narrativas conhecidas por meio da leitura.

Esse mundo estruturado em que vivia, constituído por livros previamente selecionados e por um conjunto de práticas suficientemente organizadas em torno da ideia de formar o gosto pela leitura produziu efeitos em meus hábitos de leitura. Pouco a pouco, fui compreendendo a literatura como uma forma de entender o mundo e, também de me situar em seu interior. As leituras dessa fase, as quais continuaram ecoando em meus sentimentos e experiências infantis e pré-adolescentes, constituíram material para que eu pudesse pensar sobre mim. Elas forneceram esquemas de pensamento, vocabulário, repertório de lugares, como a cidade em que Bel vivia, um lugar fantástico em que aquela porta descrita por Vinícius de Moraes poderia estar, que se tornaram férteis para a produção de novas leituras semelhantes. Tem-se um dos efeitos da escola no que diz respeito à constituição de categorias de pensamento, como afirma Pierre Bourdieu (2013), sejam elas formas de classificação da realidade ou de si.

Mais tarde, quando a escola ganhou uma sala de leitura, minhas possibilidades literárias aumentaram significativamente. Nas aulas de língua portuguesa, costumávamos ir uma vez por semana até lá e podíamos escolher livros das prateleiras. Fui descobrindo um universo novo que continha textos literários, dicionários, livros para estudo, enciclopédias. Essa experiência foi modelar, pois passei a frequentar também a biblioteca do bairro em que vivia. Evidencia-se que a escola foi para mim uma referência para a inserção na lógica da cultura letrada, explicitando suas formas de organização das informações.

Se nas séries iniciais o trabalho efetivado nos ambientes de escolarização se mostrou mais articulado em torno da formação do leitor e do prazer do texto, as séries mais adiantadas começam a sugerir maior formalização das práticas de leitura. Essa foi minha sensação quando saí do Ensino Fundamental e iniciei o ensino médio na E.E. Mariano de Oliveira. Ao invés de um conjunto de livros que eram apresentados como momentos especiais de incentivo à imaginação no espaço da escola, a discussão sobre a literatura passou a se dar em torno da ideia de escolas literárias, períodos históricos e autores que eram novos para mim. Parnasianismo, romantismo, regionalismo e outros “ismos” eram tratados por minhas professoras ora com seriedade, ora com certo desprezo, como quando uma delas disse: “É bom estudar literatura, pois ela pode cair em algum concurso”. A professora parecia indicar que a literatura não serviria para nada, porém deveria ser ensinada por estar no currículo. Aquela afirmação me intrigou e nunca pude esquecê-la. Diria que ela também é parte de minha *biblioteca vivida*, na qual costumo colecionar afirmações a respeito das práticas culturais, pois comparar essas diversas compreensões sobre a questão é útil para que se compreenda como se produzem socialmente diferentes aproximações à literatura, uma vez que elas representam sentidos atribuídos a este objeto cultural (CHARTIER, R. 2004). Não podemos desconsiderar que a opinião emitida pelos professores, dada sua importância na formação dos estudantes, não deve ser desconsiderada assim como seus efeitos.

Hoje em dia, penso que a afirmação da professora e, também, a sensação que tive ao iniciar o ensino médio, indicam um trabalho de Penélope feito pela escola, pois o rico universo de sentidos literários que vivenciei era como que desfeito a seguir também pela escola. Quando realizei minha pesquisa de douto-

rado, surpreendi-me ao conhecer um conjunto de estudantes que vivenciavam experiências semelhantes ao passar do ensino fundamental para o ensino médio.

Se, como afirma Roger Chartier (1999), “o livro sempre visou instaurar uma ordem” por meio do autor, editor e livreiro, a escola sempre buscou instaurar a ordem da decifração dos livros. Esta ordem, em função dos sentidos da escolarização, visou consagrar formas de apropriação literária por meio das parcelas da cultura escrita selecionadas para estar em seu interior e das práticas de leitura legitimadas entre as atividades de ensino (CHARTIER & HÈBRARD, 1995). O efeito desse esforço escolar pode ser visto em minhas memórias de leitura, pois nelas encontramos a marca de um *acervo* produzido pela escola, em que figuram autores consagrados pelo cânone escolar. Assim falei sobre Ana Maria Machado e Ruth Rocha e poderia citar muitos outros autores presentes no cânone escolar, como Kafka, Miguel de Cervantes, Jorge Amado, entre outros. Pierre Bourdieu (2013) afirma que a escola realiza a integração lógica dos sujeitos conforme oferece um conjunto de percepções e pensamentos comuns aos estudantes. Logo, a biblioteca que formei ao longo do tempo com o auxílio da escola tem a marca da ordem que ela instaura, dos sentidos fortes de sua intencionalidade educativa. Assim, enquanto me aproximava dos livros autorizados pela escola, muitos outros me escaparam. Nesse sentido, qual seria o lugar reservado por ela para livros como *Harry Potter* ou *A culpa é das estrelas*, títulos tão presentes entre as práticas de leitura dos adolescentes? Ou mesmo, qual o lugar de autores e autoras menos privilegiados no cânone, como aqueles negros e indígenas? Não tive a oportunidade de discutir em espaço importante para mim e minha família autores e pontos de vista que me auxiliariam a formar uma biblioteca por seu intermédio que abordasse tais dimen-

sões da minha identidade. De alguma forma, não pela proibição, mas pela invisibilização, o espaço da escola constituiu-se em espécie de aprendizado dos julgamentos que pouco privilegiava os autores e livros mais distantes dos padrões valorizados por seu cânone. Outra marca da escola é a *forma* da leitura, compartilhada quando se trata das séries iniciais e, pouco a pouco, cada vez mais individual, predominando a leitura silenciosa. Por fim, existem os *sentidos* incentivados pela escola, que podemos descrever com o auxílio de Anne-Marie Chartier (2002), como uma leitura expressiva no ensino fundamental, chegando à leitura difícil, dedicada a formar o espírito crítico dos estudantes do ensino médio. Passei por um processo de apropriação dessas formas de leitura que se tornaram minhas conforme eles ecoarem o prazer literário infantil, algo aprendido em meio a práticas familiares e escolares de leitura.

Mais tarde, quando optei pelo curso de Pedagogia e ingressei na FEUSP, tais estruturas aprendidas na escola foram novamente retomadas. Ao falar a respeito da cultura, principalmente sua parcela ensinada na escola, Pierre Bourdieu (2013) afirma que ela funciona como esquemas fundamentais que geram algumas respostas diante de situações novas que necessitam desses saberes. Correndo o risco de simplificar um processo complexo, poderia pensar que o acervo, as formas de ler e os sentidos sugeridos pela escola são geradores das maneiras como, já adulta e fora da escola, continuei a prolongar seus ensinamentos. Por essa razão, no curso universitário, os efeitos dos saberes que vinha construindo ao lado da minha biblioteca pessoal se prolongaram. Iniciei o curso de graduação em 2005 e, por isso, irei explorar em minha trajetória elementos que remontam à formação docente, porém as experiências com a cultura se mostram férteis para que se reflita sobre essa articulação em

diferentes áreas do conhecimento. Naquele momento, as disciplinas do 1º semestre, principalmente, Didática, História da Educação e Sociologia da Educação apresentavam objetos artísticos como formas de se refletir a respeito de problemas educacionais. Não posso deixar de considerar que as experiências bem-sucedidas que tive naquela ocasião deveram-se à *ginástica intelectual*<sup>2</sup> que havia aprendido ao longo do período de escolarização, principalmente durante o ensino fundamental, quando o fértil contato com os objetos literários favoreceu a proximidade com os objetos culturais. Assim, quando fui convidada, ao longo do curso de graduação, a ler livros como *A língua absolvida*, de Elias Canetti (1987) ou *O calvário de uma professora*, de Dora Lize (1928), neste caso durante as atividades de Iniciação Científica, pude articular as formas e sentidos da leitura aprendidas anteriormente às novas circunstâncias de leitura e, além disso, pude aprender algo novo. Construía saberes ligados ao exercício profissional ao acompanhar as memórias de formação de Canetti e pude conhecer a escola republicana no seu período de formação pelos olhos de Hermengarda, personagem criada por Dora Lize.

Esses livros compõem uma espécie de biblioteca pedagógica pessoal, conhecida ao longo do curso de Pedagogia, mas cujos sentidos foram sendo apropriados individualmente por mim, produzindo efeitos no exercício profissional. Dessa maneira, a literatura cumpre a função de ser um objeto de conhecimento sobre a profissão. Antônio Nóvoa (2007) chama atenção para o fato de serem as identidades docentes construções realizadas pelos sujeitos para se *dizerem* professores. Ora, trata-se do uso da linguagem para a produção da

2 O termo foi tomado de empréstimo de André Chervel (1990), que se refere a ele como um dos modos de se referir à ideia de disciplina no século XIX, aludindo ao exercício intelectual favorecido pelos conteúdos de ensino.

profissão e de si, logo é por meio da escrita e da fala que se atribuem sentidos ao trabalho docente, o que acredito ter feito por meio da biblioteca que construí ao participar de uma comunidade acadêmica.

Por meio desse trabalho circular, a biblioteca vivida por cada profissional se torna um saber prático em suas atividades de ensino. Nesse sentido, por um lado, parece-me importante que os professores se tornem atentos à recuperação daquelas estruturas de pensamento e ideias que conformam seu trabalho de ensino. Por outro lado, os traços das bibliotecas vividas dos professores em formação podem ser pontos de partida para experiências significativas de preparo para o trabalho docente, a partir de uma *cultura da atenção*, como Denice Catani (2010) a compreende.

## A leitura na vida e na vida universitária: as memórias de Katiene Nogueira da Silva

O exercício de pensar a formação da biblioteca pessoal me levou à reflexão acerca de uma história do começo, de como iniciamos nossa relação com a leitura e com os livros enquanto objetos que nos têm sido apresentados em formatos os mais variados: das enciclopédias, das coleções de histórias infantis ao livro brinquedo, ao livro de banho, ao livro de pano, ao livro de montar, ao e-book. Se o livro enquanto objeto mudou com o passar do tempo, a nossa relação com ele também tem sido transformada. O início da nossa relação com os livros pode marcar o desenvolvimento do gosto pela leitura e a constituição do hábito de ler, entendendo o mesmo como a criação da necessidade de realizar tal atividade para a obtenção de algum tipo de satisfação, como buscar conhecimento, ocupar o tempo livre ou simplesmente para sentir prazer. Na vida universitária, a prática da leitura está associada ao ofício de

aluno e permeia as representações que tanto professores quanto estudantes constituem acerca dos modos de aprender e ensinar neste nível de ensino.

Na maior parte da minha vida estudei em escolas montessorianas, o que me proporcionou um modo de aprender a ler que começava pelos sons e não pela leitura das letras em si – por exemplo, “p”, e não, “pê”. Tínhamos livros de histórias e livros didáticos, mas a leitura também se dava nas frisas confeccionadas em papel pardo e nos quadros nos quais sentíamos as diferentes texturas nas quais as palavras e as letras poderiam aparecer. O lugar da leitura não era somente a carteira, mas também o pequeno tapete que dispúnhamos sobre a linha que contornava o centro do piso da sala de aula. Quando me lembro dos começos da leitura da escola, me lembro daquela sala que era muito ensolarada e que tinha as pequenas estantes contendo os diferentes materiais com os quais lidávamos todo o tempo, com uma proximidade maior ou menor da professora. Não lembro ao certo quando comecei a ler, mas lembro que gostava da experiência, da relação com o livro como objeto e das histórias que ele trazia. Em casa havia estantes com livros coloridos, capas de tecidos e papéis com diferentes texturas, com os quais, antes de se saber ler, se podia brincar. E foi nessa época também, das primeiras lembranças, que me recordo do círculo do livro e de como aquilo era divertido: a minha mãe fizera uma assinatura que fazia com que, a cada mês, chegasse um livro diferente em casa, que ela lia para mim e para a minha irmã, e assim, mês a mês, íamos formando a nossa biblioteca infantil, como a colaboração do meu pai, que nos trazia livros de contos de fadas, alguns de capa dura, fazendo com que formássemos a nossa própria estante de livros coloridos.

A partir da quinta-série, me lembro que, na disciplina de língua portuguesa, a escola havia

adotado um livro que começava cada capítulo com um longo texto extraído de um romance e do quanto era prazeroso ler todos os textos do livro no começo do ano letivo, mesmo antes que as respectivas aulas fossem dadas. Mas o que me marca também com relação aos livros foi um momento, já no ensino médio, no qual eu havia ganhado da minha mãe um livro do Fernando Pessoa, uma edição portuguesa, e havia levado para a escola para mostrar à professora de literatura portuguesa. Ela olhou o livro e me disse: “Você já o cheirou? Cheira para você ver”. E, de fato, o cheiro do papel passou a acompanhar a minha relação com os livros, novos ou velhos. E quando o meu primeiro livro chegou – aquele que escrevi – ao abrir a caixa, logo quis sentir o cheiro que ele tinha. Ao ingressar na universidade, já imaginava o quanto as leituras de livros seriam exigidas, mas talvez ainda não tivesse a dimensão do volume de textos que deveriam ser lidos a cada semana, o que fez com que, logo nas primeiras aulas eu conhecesse e frequentasse a biblioteca da faculdade, prática que se intensificou, também no primeiro ano, por conta do começo da realização da iniciação científica e das indicações de leitura da minha orientadora, a quem devo sugestões das mais valiosas para a minha formação acadêmica.

Em pesquisa que realizamos recentemente acerca das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior, coordenada pelo professor Domingos Fernandes, da Universidade de Lisboa e pela professora Denice Barbara Catani, da Faculdade de Educação da USP (2014), identificamos que as práticas de leitura estão entre os itens mais valorizados entre as atividades discentes, e a ausência das leituras indicadas pelos professores aos alunos figuram entre as causas das dificuldades de aprendizagem (SILVA, CÂNDIDO, MORAES, 2014). Através de observações de aulas e entrevistas com professores e alunos da Universidade de

São Paulo, foi possível perceber que “as práticas observadas evidenciam a ideia na qual a aprendizagem se daria mediante as leituras sugeridas antes e durante as aulas, as aulas expositivas, os debates realizados em classe e a produção escrita dos estudantes. Era esperado que a participação dos alunos nas atividades das aulas contribuísse para que eles aprendessem melhor” (op. cit., p. 584-585). Ao mencionar a que considera que se devam as dificuldades em sua disciplina, um docente ponderou: “as dificuldades apresentadas para os alunos aprenderem nesta disciplina, em geral, se devem às faltas às aulas, a não terem realizado as leituras recomendadas e os trabalhos exigidos” (op. cit., p. 585).

Esta universidade, fundada em 1934, para compor o seu corpo docente recebeu missões de professores estrangeiros. Uma dessas missões, vinda da França, trouxe Claude Lévi-Strauss (2005) para lecionar na USP. Interrogado por Didier Eribon acerca das práticas de leituras dos alunos que encontrou aqui, ele disse: “Os estudantes tinham um colossal apetite de saber. Aliás, num certo sentido, eles sabiam mais do que nós, porque, como autodidatas, eles tinham lido tudo, devorado tudo, mas em obras de segunda ou terceira mão. Nossa tarefa era menos ensinar-lhes as coisas que eles ignoravam do que dar-lhes uma disciplina intelectual (op. cit., p. 34).” Segundo Florestan Fernandes (1986), os primeiros alunos da Universidade de São Paulo eram “ingênuos e puros”, e sua “rusticidade” deve ter assustado os primeiros professores franceses que, por sua vez, “enfrentavam” os seus alunos como “iguais”. Vale a pena conhecer o trecho no qual Fernandes relata o primeiro trabalho que fez para a disciplina do professor Roger Bastide: “[...] ele recriminava-me porque não desenvolvera uma dissertação, mas uma ‘reportagem’. Não obstante, o mesmo Roger Bastide, mais tarde, em 1943, deu dez e elogiou um trabalho

sobre ‘o primitivo, o louco e a criança’ no qual caí de paus e pedras sobre a proposição de tal tema... Ele mesmo me convidou para ir a sua casa, em 1942, para discutir uma pesquisa sobre folclore, que eu fizera no ano de 1941. Em suma, o aluno era levado a sério como pessoa, era tratado como ser maduro (um aprendiz não é o outro do mestre?), tutelado e distinguido se o merecesse e, principalmente, não havia limites em sua liberdade, embora fosse responsável pelo uso que dela fizesse e acabasse pagando duramente o preço dessa liberdade” (op. cit. apud FÉTIZON, 1986, p. 474). O relato de Fernandes evidencia a influência que o modelo francês trouxe para as ideias de aprendizagem que circularam na USP, especialmente em seu momento de criação. Para além do choque ocorrido entre as representações de aprendizagem e de estudo trazidas por esses professores que fundaram a USP e a clientela escolar encontrada, como observou Fernandes, pensamos a propósito das representações de excelência do desempenho dos alunos. No caso desta universidade, especialmente, relatos de alguns de seus alunos e professores que estiveram presentes em seu período inicial, nos anos 30, evidenciaram acentuada preocupação tanto com a prática da leitura quanto com o modo e o lugar onde ela deveria ocorrer: era importante constituir a biblioteca e ocupá-la, fazer com que os estudantes fizessem do hábito de ler uma ferramenta para seus estudos e pesquisas, “dar-lhes uma disciplina intelectual”, como evidenciou Lévi-Strauss.

No primeiro período de funcionamento da Universidade, é importante chamar a atenção para o choque de representações que ocorreu entre os professores franceses e os estudantes brasileiros. Pela tese de doutorado de Beatriz Fétizon (1986) conhecemos o relato de Florestan Fernandes a propósito do impacto que teve para Arbousse Bastide saber que seus alunos liam no bonde: “Quando chegou a minha vez,

relatei constrangido o que fazia. Ao mencionar Durkheim [...] esclareci: ‘leio no bonde’. Foi um escândalo. [...] Se ele tivesse perguntado, explicaria que lia em uma viagem que começava na Praça da Sé e terminava na Penha, em horas que permitiam grande sossego no bonde... Existiam outros tipos de rusticidade e de tortura dos refinamentos da alta cultura. Inclusive havia um patamar de ignorância que brigava com o padrão sofisticado e complexo de aprendizagem.” (op. cit., 472-473) As apreciações desses professores acerca dos alunos indicavam que estes últimos eram considerados “inteligentes, mas mais superficiais do que instruídos”. Os alunos e a primeira geração de docentes brasileiros da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP - que inicialmente abrigou a seção de Pedagogia - eram, nas palavras de Florestan “na maioria das classes médias, muitos com tradição cultural, graças ao nível social de suas famílias, mas a maior parte toscos, aprendizes ou oficiantes da primeira missa. No entanto, o saber queimava em seu ser como ferro em brasa.” (FERNANDES, F. apud FÉTIZON, B., 1986, p. 472) Certa fragilidade observada na formação dos jovens brasileiros e modos de estudos considerados um tanto exóticos pelos franceses, como a situação relatada, preocupavam seus professores pois, além de ensiná-los os conteúdos ministrados nos cursos, fazia parte da missão fazer com que a tradição francesa relativa à maneira com a qual as pessoas produzem, divulgam e lidam com o conhecimento criasse raízes e proliferasse na Universidade que acabava de ser criada. Neste sentido, o aprendizado do julgamento acerca das leituras realizadas dizia respeito não apenas a o quê deveria ser lido, mas também sobre como e onde deveria ser lido.

Se, ao ingressarmos na universidade, a leitura passa a nos ser cobrada como ofício e como elemento importante para a aprendizagem, qual seria o efeito da relação que cons-

truímos com ela desde a infância nesta etapa da vida adulta? Se a prática de leitura do estudante universitário é considerada um elemento valioso para a sua aprendizagem e para o seu desempenho neste nível de ensino, aqueles que ingressam na graduação e trazem esta prática como um hábito e não como um fardo, certamente possuem um trunfo que pode acompanhá-los em sua trajetória acadêmica. Refletir acerca dos efeitos das experiências fundadoras em nossa formação, como a do contato com os livros, pode sinalizar para os caminhos e os descaminhos percorridos pela vida acadêmica que podem ter sido potencializados ou fragilizados pelos modos como refazemos os efeitos de nossa relação com a leitura na vida e em seus começos.

## Considerações finais

As reflexões anteriores sobre as relações iniciais com os livros e a leitura e seus efeitos formativos foram realizadas por três professoras que, além de terem escolhido a mesma profissão, realizaram a sua formação universitária na mesma Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e reuniram-se em torno da Profa. Dra. Denice Catani, com quem partilham o apetite pela literatura. Posteriormente tornaram-se professoras na mesma faculdade onde se formaram. São três histórias distintas da criação de vínculos positivos com a leitura e os livros, nas quais a família e a escola tiveram pesos distintos, três processos singulares de constituição da biblioteca vivida, os quais, apesar das diferenças, apresentam certos aspectos em comum, tais como o prazer proporcionado pela literatura infantil, a presença dos livros dos adultos em casa, o uso cotidiano dos livros didáticos na escola, as boas e as más experiências das leituras conduzidas pelos professores em sala de aula, o aprendizado da literatura como disciplina que compõe o cur-

rículo e que demanda um modo específico de conhecer e se apropriar das obras literárias, as novas práticas e propósitos das leituras realizadas na universidade etc.

Em cada um dos relatos é possível verificar como os livros se constituíram como objetos “especiais”, ao mesmo tempo materiais e culturais. Em cada um dos relatos, os livros aparecem como coisas que têm peso, ocupam certos espaços – prateleiras, estantes, armários, salas ou prédios inteiros, as bibliotecas -, têm um aspecto agradável ou desagradável, têm cores, cheiro e textura. Mas os livros não são apenas coisas, são também objetos que ao mesmo tempo representam e contêm em si os conhecimentos, a cultura. No processo de formação das nossas bibliotecas pessoais, cada uma de nós foi iniciada por outras pessoas – familiares, professoras - e aprendeu com elas a valorizar os livros e também a discernir entre as boas e as más leituras.

Quando nos tornamos professoras, espontaneamente acabamos assumindo a incumbência de cultivar o apreço pelos livros e o que eles representam. Buscamos transmitir o gosto pelos livros e a leitura e tentamos, nem sempre com sucesso, proporcionar aos estudantes a alegria que sentimos com a descoberta de um autor, um título. Por isso mesmo, a possibilidade de refletir sobre as nossas próprias experiências é importante, ao nos lembrar de que o processo de formação da biblioteca pessoal é talvez análogo ao da constituição do grupo de amigos próximos, feito de encontros e desencontros, de felicidades inesperadas, mas também de dissabores. Trata-se de um percurso a ser trilhado individualmente. Não temos dúvida do valor de ter podido contar com pessoas mais experientes que nos acompanharam mais ou menos de perto, oferecendo pistas, sugerindo direções, compartilhando experiências e apreciações. Mas sabemos também que não se pode fazer muito mais do que isso, pois é evi-

dente que uma biblioteca vivida não é algo que se possa providenciar para os outros.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.) **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 229-253.
- CANETTI, Elias. **A língua absolvida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CATANI, Denice. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, v. 37, p. 77-92, maio/ago. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0104-406020100002&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-406020100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 10 out. 2020.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980)**. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Anne-Marie. Les modèles contradictoires de la lecture entre formation et consommation, de l'alphabétisation populaire à la lecture de masse. **Cahiers de l'Association internationale des études françaises**. França, Association internationale des études françaises, n° 54. p. 361-380, 2002. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/caief\\_0571-5865\\_2002\\_num\\_54\\_1\\_1470](https://www.persee.fr/doc/caief_0571-5865_2002_num_54_1_1470) Acesso em: 14 out. 2020.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora UnB, 1999.
- CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus elementos relacionais. In: NÓVOA, António & FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81- 95.
- DORA LICE. **O calvário de uma professora**. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1928.
- FADIMAN, Anne. **Ex-Libris**: confissões de uma leitora comum. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.
- FERNANDES, Domingos; CATANI, Denice (org.) **Avaliação, ensino e aprendizagem em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas**, Lisboa: Educa, 2014.
- FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. **Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo**. 1986. 248 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, FEUSP, São Paulo, 1986.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.
- LEVI-STRAUSS, Claude; ERIBON, Didier. **De perto e de longe**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.
- SILVA, Katiene Nogueira; CÂNDIDO, Renata Marcílio; MORAES, Dislane Zerbinatti. Construções curriculares e experiências didáticas no ensino superior: percepções de estudantes e professores nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo. In: FERNANDES, Domingos (Org.). **Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas**. Lisboa: Educa, 2014, v. 2. p. 563-590.
- SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

Recebido em: 15/10/2020  
Aprovado em: 05/03/2021



**Ana Laura Godinho Lima** é Livre-docente, Professora associada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Grupos de pesquisa: História e Historiografia das ideias e dos intelectuais da educação; História da escolarização no Brasil: políticas e discursos especializados; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a disciplina História da Educação. E-mail: [alglima@usp.br](mailto:alglima@usp.br)

**Patrícia Aparecida do Amparo** é Professora Doutora no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Coordena grupo de pesquisa sobre práticas de leitura e formação. E-mail: [patricia.amparo@usp.br](mailto:patricia.amparo@usp.br)

**Katiene Nogueira da Silva** é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), com período sanduíche no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), em Paris, na França e estágio de pós-doutorado na FEUSP. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). E-mail: [katiene@usp.br](mailto:katiene@usp.br)