

PROFESSORES E SUAS BIBLIOTECAS: HISTÓRIAS DE PEREGRINAÇÕES

■ JULIANA DE SOUZA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-2790-8479>

Universidade de São Paulo

■ RONI CLEBER DIAS DE MENEZES

<https://orcid.org/0000-0001-8661-1328>

Universidade de São Paulo

■ VIVIAN BATISTA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-5509-2008>

Universidade de São Paulo

RESUMO

Podemos entender a biblioteca como um sonhado espaço reunindo livros e saberes acumulados. Segundo Chartier, ela é um traço marcante da civilização ocidental, resultado da busca por títulos e do anseio de se guardar a memória de um grupo ou mesmo as nossas memórias individuais. A história dos textos, de suas formas e apropriações remetem à multiplicidade evocada na famosa Biblioteca de Babel imaginada por Borges. Nela, cada prateleira agrupa um universo de livros. Em cada corredor e andar se multiplicam os textos, formando um mosaico em constante movimento porque abriga vários caminhos e leituras. Propomos aqui descrever nossas bibliotecas pessoais, marcando o que lemos em diferentes momentos de nossas vidas, durante nossa infância, em casa, na escola, em nossos trabalhos de pesquisa e no exercício do magistério. Não se trata apenas de lembrarmos dos livros marcantes, que vão compondo o catálogo que cada um vem construindo em sua trajetória. É inevitável pensar sobre o lugar desses títulos em nossa formação. Como os conhecemos? Por que os escolhemos? A quais “prateleiras” temos acesso em cada momento e espaço de nossas vidas? É nesse sentido que nossas narrativas, enquanto alunos, professores e pesquisadores, constituem uma reflexão sobre nossas relações com a leitura.

Palavras-chave: Relações com a leitura. Apropriações. Bibliotecas pessoais. Trajetórias de vida.

ABSTRACT **PROFESSORS AND THEIR LIBRARIES: PILGRIMAGES STORIES**

We can understand the library as a wanted space gathering books and accumulated knowledge. According to Chartier, it is a striking feature of Western civilization, the result of the search for titles and the desire to keep the memory of a group or even our individual memories. The history of the texts, their forms and appropriations refer to the multiplicity evoked in the famous Library of Babel imagined by Borges. In it, each shelf groups a universe of books. In each corridor and floor, the texts multiply, forming a mosaic in constant movement because it houses various paths and readings. We propose here to describe our personal libraries, marking what we read at different times in our lives, during our childhood, at home, at school, in our research work and in the exercise of teaching. It is not just a matter of remembering the remarkable books that make up the catalog that each one has been building in their trajectory. It is inevitable to think about the place of these titles in our formation. How do we know them? Why do we choose them? What “shelves” do we have access to at every moment and space in our lives? It is in this sense that our narratives, as students, teachers and researchers, constitute a reflection on our relations with reading.

Keywords: Relations with reading. Appropriations. Personal libraries. Life trajectories.

RESUMEN **PROFESORES Y SUS BIBLIOTECAS: HISTORIAS DE PEREGRINACIONES**

Podemos entender la biblioteca como un espacio soñado que reúne libros y conocimientos acumulados. Según Chartier, es un rasgo llamativo de la civilización occidental, el resultado de la búsqueda de títulos y el deseo de conservar la memoria de un grupo o incluso nuestra memoria individual. La historia de los textos, sus formas y apropiaciones remiten a la multiplicidad evocada en la famosa Biblioteca de Babel imaginada por Borges. En él, cada estante agrupa un universo de libros. En cada pasillo y piso, los textos se multiplican, formando un mosaico en constante movimiento porque alberga diversos recorridos y lecturas. Nos proponemos aquí describir nuestras bibliotecas personales, marcando lo que leemos en diferentes momentos de nuestra vida, durante nuestra infancia, en casa, en la escuela, en nuestra labor investigadora y en el ejercicio de la docencia. No se trata solo de recordar los notables libros que componen el catálogo que cada uno ha ido construyendo en su trayectoria. Es

inevitable pensar en el lugar de estos títulos en nuestra formación. ¿Cómo los conocemos? ¿Por qué los elegimos? ¿A qué “estanterías” tenemos acceso en cada momento y espacio de nuestras vidas? Es en este sentido que nuestras narrativas, como estudiantes, profesores e investigadores, constituyen una reflexión sobre nuestras relaciones con la lectura.

Palabras clave: Relaciones con la lectura. Apropiaciones. Bibliotecas personales. Trayectorias de vida.

Introdução: peregrinando pela Biblioteca de Babel

O Universo (que outros chamam a Biblioteca) compõe-se de um número indefinido, e talvez infinito, de galerias hexagonais, com vastos poços de ventilação no centro, cercados por balaustradas baixíssimas. De qualquer hexágono, vêm-se os andares inferiores e superiores: interminavelmente. A distribuição das galerias é invariável. Vinte prateleiras, em cinco longas estantes de cada lado, cobrem todos os lados, menos dois; sua altura, que é a dos andares, excede apenas a de um bibliotecário normal. [...] Afirmando que a Biblioteca é interminável. (BORGES, 2001, p. 91-92)

As palavras acima são de Jorge Luis Borges (2001), ao imaginar a famosa Biblioteca de Babel. No conjunto das *Ficções*, cuja primeira edição é de 1944, este conto sugere muitas reflexões sobre a leitura. Trata-se de uma descrição precisa de como estão ordenados os livros no interior dos vários hexágonos que compõem a Biblioteca: cada um deles reúne cinco estantes; cada uma delas contém trinta e dois livros de mesmo tamanho; cada um deles tem quatrocentas e dez páginas; cada uma delas conta com quarenta linhas; cada uma delas, por sua vez, encerra aproximadamente oitenta letras na cor preta. Também chamada de universo, a Biblioteca destaca-se pela sua simetria, “com seu elegante provimento de prateleiras, de tomos enigmáticos, de infatigáveis escadas para o viajante e de latrinas para o bibliotecário

sentado” (BORGES, 2001, p. 93), e por representar o infinito no espelho que, localizado num vestíbulo, “fielmente duplica as aparências” (BORGES, 2001, p. 92). A narrativa convida o leitor a percorrer as prateleiras e seguir o exemplo do autor que, já no segundo parágrafo do conto, confessa que viajou na Biblioteca em sua juventude, peregrinando em busca de um livro, “talvez do catálogo de catálogos” (BORGES, 2001, p. 92).

Poderíamos arriscar aqui que é justamente nessa peregrinação que se criam nossas bibliotecas pessoais. Os textos que lemos, que desejamos conhecer ou retomar poderiam ser imaginados em prateleiras, cada qual agrupando determinadas combinações de livros. Cada corredor, cada andar multiplica os sentidos possíveis, formando um mosaico em constante movimento porque abriga os vários caminhos, as várias leituras que podem ser feitas em seu interior. A imagem de Babel remete, nesse sentido, para a circulação multiplicada dos livros e de suas leituras. Fundada no livro do Gênesis (GN, 11, p. 1-9) – ou o Livro das Origens – ela diz respeito à história de uma Torre criada pelo homem para reunir o povo num único lugar, falando uma só língua. Mas o plano foi bloqueado por Deus, que dispersou as pessoas daquele espaço e garantiu a pluralidade de suas falas. Babel representa o

anseio de se dominar os outros por meio de uma totalidade linguística, por um lado, mas diz respeito também a múltiplas e invariáveis possibilidades de entendimento. Estudiosos como Steiner (1975), Derrida (1987, 2002) e Larrosa (2004) partem justamente da ideia da Torre de Babel para assinalar a pluralidade *entre e nas* línguas.

A Biblioteca de Babel imaginada por Borges (2001) abriga espaços estruturados na ordenação dos livros. Ao mesmo tempo em que trazem uma lógica que se repete na distribuição desses objetos, a coleção abriga infindáveis possibilidades de percursos por entre as prateleiras. Alternativas intermináveis, como o próprio autor afirma, já que a Biblioteca tem uma “lei fundamental”: “todos os livros, por diversos que sejam, constam de elementos iguais: o espaço, o ponto, a vírgula, as vinte e duas letras do alfabeto” (BORGES, 2001, p. 95). Além disso: “Não há, na Biblioteca, dois livros idênticos” (BORGES, 2001, p. 95). E “suas prateleiras registram todas as possíveis combinações dos vinte e tantos símbolos ortográficos [...], tudo o que é dado expressar: em todos os idiomas” (BORGES, 2001, p. 95). Tal como se entende aqui, as peregrinações em busca de um livro integram um processo de leitura e, ainda que Borges seja um escritor por alguns reconhecido como “intelectualista e cosmopolita, à margem da História” (ARRIGUCCI JR, 2001, p. 23), talvez seja possível até prolongar nossas reflexões, articulando-as aos estudos realizados por Roger Chartier no campo da história das leituras e dos leitores (1991).

A imagem de Babel sugere a história das leituras como uma história das apropriações que, no sentido trabalhado por Chartier (1991), enfatiza a pluralidade das compreensões e a liberdade criadora dos leitores (ainda que seja regulada pela ordem dos textos e dos livros). Como afirma o autor, a apropriação “visa uma história social dos usos e das interpretações,

referidas as suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1991, p. 180). Os significados dos textos não se limitam, portanto, aos seus escritos. Eles são modificados nas várias modalidades de impressos que os abrigam e variam de acordo com as disposições de quem os lê. “Daí a atenção voltada para a matéria com que se opera o encontro entre ‘o mundo do texto’ e o ‘mundo do leitor’- para retomar os termos de Paul Ricoeur.” (CHARTIER, 1991, p. 178) É essa perspectiva de análise que considera as múltiplas e móveis significações de um texto, decorrentes de suas possíveis materialidades e dos modos pelos quais é lido. Como diria McKenzie (2018), diferentes leitores produzem novos textos.

A unidade ostensiva de qualquer texto “contido” – seja ele em forma de manuscrito, livro, mapa, filme ou arquivo de computador – é uma ilusão. Enquanto linguagem, suas formas e significados derivam de outros textos; e quando escutamos, vemos ou lemos, reescrevemos ao mesmo tempo. (McKENZIE, 2018, p. 83)

A história dos textos, de suas formas e apropriações remete, em suma, à multiplicidade evocada na Biblioteca de Babel. Vários são os sentidos possíveis de serem dados a um livro. Cada prateleira agrupa um universo de combinações de livros. Cada corredor, em cada andar, multiplica os significados, formando uma espécie de mosaico em constante movimento porque abriga vários caminhos e leituras.

No presente artigo, reunimos as histórias que marcam nossas relações com a leitura. Ao tentarmos identificar nossas bibliotecas pessoais, nosso esforço foi marcar o que lemos em diferentes momentos de nossas vidas, durante nossa infância, em casa, na escola, em nossos trabalhos de pesquisa e no exercício do magistério. Não se trata apenas de lembrarmos dos livros marcantes, que vão compondo o catálogo que cada um vem construindo em sua traje-

tória. É inevitável pensar sobre o lugar desses títulos em nossa formação e trabalho. Como os conhecemos? Por que os escolhemos? A quais “prateleiras” temos acesso em cada momento e espaço de nossas vidas?

Os textos que se seguem contam histórias e peregrinações de três professores, na seguinte ordem: Juliana, Roni e Vivian. Correspondem às vozes de pessoas que, de alguma maneira, se aproximam pelas suas trajetórias de vida e trabalho e evidenciam em suas narrativas as várias construções de suas bibliotecas pessoais. Por isso, os escritos passam a assumir um tom autobiográfico, assinados por pessoas que se referem a tempos e espaços relativamente parecidos. Todos atuam em cursos de formação docente e dedicam boa parte de seus investimentos no estudo das questões educacionais. Suas narrativas são olhares para a composição de cada uma de suas bibliotecas: Quantos livros podemos encontrar? Quais são os mais usados, aqueles que povoam escrivaninhas e cabeceiras? Quais foram esquecidos ou negados? Em quais prateleiras estão os textos mais inspiradores, lidos, relidos, razões de outras leituras? Enfim, como essas bibliotecas compõem-se no interior de cada trajetória, construindo os professores, suas vidas e ofícios?

A constituição da biblioteca pessoal: do letramento na infância à vida universitária

Não sei se você já reparou que, de modo geral, quando alguém é indagado em torno de sua formação profissional, a tendência do perguntado, ao responder, é arrolar suas atividades escolares enfatizando sua formação acadêmica, seu tempo de experiência na profissão. Dificilmente se leva em consideração, como não rigorosa, a experiência existencial maior. A influência, às vezes, quase imperceptível que recebemos desta ou daquela pessoa com quem convivemos, ou deste ou daquele professor ou

professora cuja coerência jamais faltou, como da competência bem-comportada, nada trombetada, de humilde e séria gente. No fundo, a existência profissional se dá no corpo da existencial maior. Se gesta nela, por ela é influenciada e sobre ela, em certo momento, se volta influentemente. (FREIRE, 2015, p. 131)

Ao tratar de minhas histórias de relações com a leitura sou tomada por lembranças familiares que remontam ao período anterior à escolarização, quando eu ainda não sabia ler. Tento me recordar de outros momentos e de experiências na educação básica relacionadas ao fato, mas essas primeiras lembranças teimam em sobressair. Não que as recordações advindas da escola não se façam presentes, elas se fazem como tentarei explicitar mais adiante. Mas essas outras, relativas à vida doméstica, ocupam maior lugar. Curioso perceber que ao tentar rememorar minha relação com o mundo das letras sou transportada exatamente para quando eu ainda não fazia parte dele, pelo menos no que diz respeito ao seu domínio. Para mim, refletir sobre as escolhas literárias passa inevitavelmente por retomar aspectos da vida familiar que influenciaram sobremaneira meus primeiros contatos com os livros, pois, assim como afirma Freire (2015, p. 131) na epígrafe que inicia esta parte do relato “A influência, às vezes, quase imperceptível que recebemos desta ou daquela pessoa com quem convivemos [...]”, dificilmente levada em consideração quando tratamos de nossos gostos, ocupam o lugar de referências e podem nortear nossas escolhas. Passemos a elas.

Meu pai e minha avó, sua mãe, gostavam de ler. No caso dele, recordo-me dos inúmeros volumes da saga *Operação Cavalo de Tróia* e dos livros espíritas que ocupavam seu criado-mudo, que era guardado por mim quando pequena para que ninguém chegasse perto, e devorados por ele quando chegava do trabalho. No caso dela, além da *Revista Seleções*, os

romances sentimentais de nome *Julia* e *Sabrina*, comprados nas bancas de jornal, eram objeto de sua atenção por praticamente todas as tardes. As atitudes de ambos quanto ao tempo dedicado à leitura e a forma como se referiam a ela foram me ensinando, desde muito cedo, que saber ler era uma competência que fazia de nós pessoas especiais e diferentes daqueles que tinham a televisão como sua única fonte de entretenimento. Foi assim que a leitura me foi apresentada como possibilidade de lazer, de prazer, de distração, visto que, tanto para meu pai, na época microcomerciante de um bairro periférico da cidade de São Paulo, quanto para a minha avó, dona de casa, os dois pertencentes à parcela muito pouco escolarizada da sociedade, ler não estava diretamente ligado às obrigações profissionais. Ler, ao contrário, era a possibilidade de afastamento de tal realidade, de inserir-se em outro mundo e vivenciar histórias diferentes das suas. No bojo de suas experiências literárias, a leitura não tinha como fim a instrumentalização do ler para se qualificar profissionalmente. Lia-se porque sim e bastava.

Eu queria saber ler assim como eles e o único lugar onde isso poderia ser proporcionado era a escola. Lá eu aprenderia a dominar o mundo das letras e me tornaria essa pessoa tão especial que investiria horas de seu dia deleitando-se com uma narrativa. Mas, quando de meu ingresso na instituição, a leitura foi adotando outros significados, foi tendo outras funções, e só fui entender muitos anos depois, já na universidade, que os livros lidos por minha família eram entendidos, sobretudo pela academia, como literatura menor, aquela que não é canônica. Bourdieu (2013) afirma que o consumo artístico identifica, e por que não dizer, legitima as diferenças sociais e o gosto adquirido as evidenciam. Assim, o simples fato de serem leitores não os fazia pessoas distintas das demais assim como eles acreditavam

e assim como eu também aprendi a acreditar, pois a leitura em si não bastava, interessava saber qual era a leitura a que eles dedicavam seus dias. Passei a entender, mas a época não tinha condições de explicar, que seus gostos literários não eram nobres e sim vulgares e que a leitura dessas obras de alguma forma traduzia e identificava nossa posição social, além de nossa falta de gosto e familiaridade com o cânone. Mas, antes de tratarmos das relações com a leitura aprendidas na universidade, falemos delas na escola.

Eu queria entrar na escola para aprender a ler. Sabia, mesmo que ainda pequenina, que naquele espaço eu deixaria de vez para trás minha ignorância diante das letras. Vislumbra-va aprender a lidar com elas e poder pertencer ao mundo do qual minha avó e meu pai faziam parte. Aquele do qual eu era excluída até então sempre precisando de um intermediário para minha compreensão. Eu poderia ler o que eu quisesse e, assim, fazer parte daquele grupo tão admirado por mim. Entretanto, as coisas não se passaram dessa forma e as lembranças que guardo da leitura durante o processo de escolarização sempre remetem à obrigação, de que eu não gostava nem um pouco, e a quase clandestinidade em relação à leitura do que eu apreciava.

Não me recordo de efetuar leituras prazerosas sugeridas por meus professores. Decerto, trata-se de um esquecimento meu que não necessariamente signifique que elas não tenham ocorrido. O fato é que não me lembro. Na antiga 1ª série de uma escola particular de bairro, vem-me à memória a leitura coletiva de *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato que serviu para, posteriormente, realizarmos uma atividade. Recordo-me, também, de uma tarefa de casa dada por minha professora antes do início das férias e que foi feita por mim apenas no último dia antes de voltar à escola. Nela, eu deveria ler um livro infantil para

responder a uma ficha de questões que vinha junto ao exemplar. A capa do livro era azul e havia o desenho de um macaco. Isso é tudo o que consigo lembrar sobre ele. Além, é claro, das repreensões de minha mãe, pois eu havia deixado para fazer a tarefa na última hora.

No que atualmente conhecemos como ensino fundamental II e ensino médio, ambos realizados em escola pública em Mogi-Guaçu, interior de São Paulo, a leitura como obrigação para a resolução de exercícios foi se intensificando e a menção dos professores a alguma obra bastava para que eu me afastasse diametralmente dela. Eu gostava de ler, tinha em minha família exemplos de pessoas que também gostavam, mas eu não gostava de ler o que me era indicado por meus professores, pois as leituras sempre vinham acompanhadas das tais fichas de interpretação do livro. Eu associava a indicação a trabalho e reagia lendo apenas o estritamente necessário para dar conta do solicitado. Exercia com maestria meu “ofício de aluna” e, assim, dava as respostas esperadas tendo lido muito pouco do que me pediam (PERRENOUD, 1995).

Mas eu lia livros de que gostava. Eles, geralmente, eram tomados de empréstimo na biblioteca da escola quando eu conseguia furar o bloqueio de todos os inspetores que guardavam os diversos portões que separavam as salas de aula do cômodo no subsolo onde ela ficava. Quando, finalmente, o bloqueio era rompido, eu conseguia me encontrar com Dona Judite, a responsável pelo espaço. Nem todas as escolas públicas contavam com uma biblioteca e eu nem sempre conseguia chegar até a da instituição onde eu estudava. Os professores nos olhavam com desconfiança quando pedíamos para ir devolver ou pegar um livro emprestado, pois muitos alunos aproveitavam esse momento como desculpa para “matar” um tempo da aula ou para “matá-la” por completo. Sendo assim, aqueles que, como

eu, queriam desfrutar do espaço e da experiência, tinham que convencer os professores de que realmente estavam dizendo a verdade para depois romper o bloqueio montado pelos inspetores. Trabalho difícil. Talvez para eles, nossos professores, fosse custoso acreditar que os mesmos alunos que não liam o solicitado como tarefa podiam gostar de ler qualquer outra coisa que fosse.

Foi em uma das vezes que consegui furar todos os bloqueios existentes dentro da instituição que li pela primeira vez Agatha Christie. Se não me falha a memória, ouvi uma de minhas tias falando sobre a autora. O livro era *A casa do penhasco* e devorei-o em poucos dias. A narrativa envolta pelo suspense sobre a morte misteriosa de um personagem me deixou completamente presa e me fez após o término da leitura procurar por outras obras da mesma autora. E foi assim que eu li *O caso dos dez negrinhos*, *Os crimes ABC*, *O assassinato no Expresso Oriente*, *Os cinco porquinhos* e diversos outros. Até hoje sou fascinada por livros de suspense, de investigação, de crimes, um gosto adquirido nesta época. Quando me cansei de Agatha Christie por habituar-me aos enredos e não me surpreender mais com os desfechos como da primeira vez, passei a procurar por outros autores que me surpreendessem daquela mesma maneira com seus suspenses. Então, passei a ler obras de Sidney Sheldon por indicação de Dona Judite, que percebendo os títulos apreciados por mim, sugeriu que eu lesse *O ditador*. Leitura realizada e imediatamente seguida por *Um estranho no espelho*. Naquele espaço, quase clandestino, eu me reconciliava com os livros e com a leitura.

Na biblioteca de minha escola eu descobri que gostava de ler, mas não gostava de ler o que me era imposto por meus professores apesar de saber que as leituras sugeridas por eles eram importantes para minha formação. A compreensão sobre a importância dos clás-

sicos da literatura brasileira, na época sem saber muito bem por que eram clássicos, motivou-me ainda na escola a ler alguns por conta própria. Li *Dom Casmurro*, *Vidas Secas* e *São Bernardo* por conta própria quando passei a vislumbrar prestar o exame vestibular. Fiquei surpresa ao gostar da leitura apesar de sentir muitas dificuldades de realizá-las e de demorar muito tempo para terminá-las. Senti-me desmotivada em diversos momentos diante de minha incompreensão, sobretudo, acerca do léxico utilizado. Havia também outro estranhamento: as narrativas, geralmente, não tinham um clímax assim como os livros da Agatha Christie de que eu gostava tanto.

Ao ingressar na universidade, abandonei quase completamente a leitura por deleite e a biblioteca como um espaço de diversão e passei a me dedicar a outro tipo de leitura: aquela voltada à compreensão das aulas e à discussão nas aulas dialogadas. Ingressar na universidade foi, entre outras coisas, dar-me conta de que “eu não sabia ler” e de que o lido por minha família não era bom. Havia naquele espaço uma maneira específica de fazê-lo a que eu, pelo menos a princípio, não conseguia corresponder. Se até então, na escola, cobrava-se a leitura para a resposta às fichas de interpretação dos livros, ali eu deveria fazer sínteses de pensamentos de autores, reflexões sobre suas proposições e articulações entre elas. Isso era o solicitado e o esperado, mas eu fazia o que sabia. Minha inabilidade para corresponder ao que me era pedido materializou-se como notas baixas no primeiro semestre da graduação em Pedagogia. Eu não sabia ler daquele jeito. Aliás, às vezes me interrogava se sabia ler de qualquer forma que fosse. As consequências da formação básica precária foram sentidas desde a primeira aula. Anos depois, já no doutorado, deparei-me com o relato de Florestan Fernandes (1994, p. 128) sobre seu ingresso na universidade e a falta de condições para lidar com

as exigências acadêmicas que lhe eram feitas, com o qual me identifiquei completamente:

As falhas de formação e informação eram imensas, por assim dizer *enciclopédicas*, e claramente insanáveis. Os mestres estrangeiros, que davam suas aulas na própria língua, não tomavam tais deficiências em consideração e procediam como se nós dispuséssemos de uma base intelectual equivalente à que se poderia obter através do ensino médio francês, alemão ou italiano. Os cursos eram *monográficos* – só o professor Hugson, que me lembre, ficava no *petit a*, *petit b*, do ensino básico, e era, por isso, ridicularizado em público pelo professor Maugüé. Os professores assistentes acompanhavam a toada, movendo uma guerra sem quartel aos manuais e ao *ensino geral*.

O autor prossegue mencionando a pressuposição de seus professores de que os alunos compreendiam como atender ao que era exigido por eles. Os estudantes, por sua vez, viam-se forçados ao autodidatismo, pois parecia não existir muito interesse em fazer com que os conteúdos lhes fossem mais acessíveis. Aliás, tal movimento por parte dos docentes parecia ser mal-visto, sendo a iniciativa comparada à vulgarização e à simplificação próximas àquilo que a escola, de acordo com alguns, faz e da qual o ensino superior deve se distanciar. Ao refletir sobre a universidade, Kourganoff (1990) sugere que ela, como porta voz da cultura elitizada, resiste a todo o ensino superior que possa lembrar o ensino escolar. As afirmações do autor convergem com as de Bourdieu (2011, p. 226) que retoma o trecho abaixo de autoria de E. Renan (1890, p. 116) para tratar da dinâmica universitária:

[...] ensino superior que, por seu jeito, ainda se assemelhe ao colégio, é considerado insuportável e de mau gosto. Assim, acreditamos dar provas de finura ao colocarmo-nos acima de tudo que possa lembrar o ensino das aulas. Cada um enfrenta esta pequena vaidade e, por aí, acredita provar que já superou sua época de pedagogia.

Assim como os professores de Florestan Fernandes, alguns dos meus também pressunham uma série de coisas a nosso respeito, entre elas, que se sabíamos ler poderíamos fazê-lo com os textos exigidos para as aulas. Porém, muitas vezes, a tarefa parecia impossível e nos obrigava a um “salto no escuro”, tanto em relação à compreensão do que era lido quanto na elaboração dos trabalhos decorrentes da leitura. O “autodidatismo” a que o autor se refere também foi o recurso encontrado por mim e nutria-se ora da ajuda de minhas colegas mais hábeis para a dinâmica acadêmica, ora do auxílio de um ou outro professor que compreendia minhas dificuldades e destinava maior atenção para explicar o *petit a petit b*, oferecendo-me elucidações menos acadêmicas e mais “escolares” (Fernandes, 1994, p. 128-129) assim como as praticadas por Isabel Loureiro em relação aos seus alunos:

[...] é que os alunos não sabiam escrever [...] Aí, resolvi ensinar a escrever, ensinar a ler e interpretar um texto, coisa que eles também não sabiam. [...] No começo, eu estava com vergonha de fazer aquilo – afinal, era um curso universitário. Mas os alunos de ciências sociais me agradeceram demais, e disseram que nunca ninguém tinha feito aquilo com eles. Acharam muito útil aprender a ler um texto. E a escrever. Eu corrigia as provas e dava um retorno em sala de aula, mostrando os erros que tinham feito, sem dizer de quem eram os erros, mas dava uma aulinha de português. E eles melhoravam. Eles diziam: “Professora, você é a única que faz isso. Os professores, aqui, nenhum se preocupa com o jeito como a gente escreve” [...] Eu perdia tempo. Mas não era perda de tempo. Acabava sendo um ganho. Era uma coisa superescolar. Mas tinha bons resultados. (CORDEIRO e FURTA-DO, 2019, p. 99)

A sensação de inadequação era vivida diante de uma série de coisas como, por exemplo, as dificuldades em relação aos usos da linguagem oral e escrita, a postura insegura, a falta de desenvoltura, a desarticulação

em relação às apresentações orais em seminários (dos quais eu nunca havia ouvido falar antes do ingresso no ensino superior) e a história de formação como leitora muito mais próxima ao considerado pela academia como vulgar e “menor”. Na tentativa de pertencer ao campo acadêmico, por vezes, neguei e omiti minha formação anterior, aquela advinda da convivência familiar a que me dediquei no início desse relato. Contudo, atualmente consigo perceber essas experiências como fundadoras de minha formação como leitora. Afinal, a leitura cotidiana realizada por meus familiares iniciou meu processo de letramento muito antes do ingresso na escola. As relações, sobretudo, de meu pai e minha avó com os livros e com a leitura ocupam lugar importante em minha formação como leitora, pois mesmo sem saberem, tampouco, terem intenções educativas explícitas em relação a mim quando liam, seus atos diante dos livros e a valorização da leitura promovida por eles me ensinaram mais do que a própria leitura de alguma obra. Um dos desafios talvez seja conseguir perceber de que forma os “efeitos” dessas experiências foram sendo “refeitos” no decorrer de nossa trajetória. Quais práticas de leitura elas estruturam? Quais recusas foram feitas em função delas?

O hábito da leitura na infância, a biblioteca pessoal e o ofício: dimensões da formação do gosto literário

No princípio eram as fábulas, as quais conviviam com a companhia dos livros didáticos tão logo o processo de escolarização se iniciou. O desenvolvimento do gosto pela leitura se dava, nesses tempos imberbes, pela imersão no gênero épico, em narrativas adaptadas para o público infanto-juvenil. Não muito tempo depois, sob o influxo de certa dose de

impregnação cultural, as práticas de leitura atingiam o texto bíblico. Mas não quaisquer livros da obra máxima do catolicismo atraíam a atenção do estudante de 1º Grau de uma escola de localidade que não contava mais de 650 almas em meados dos anos 1980: eram os que inauguravam o Velho Testamento: o Gênesis e o Êxodo. Os relatos da cosmogênese cristã, aliados à aventura contida nas peripécias daqueles primeiros habitantes e, posteriormente, da saga de todo um povo em busca da terra que lhes fora prometida (reino mágico aos meus olhos?) – histórias em que o “movimento”, componente imprescindível da narrativa épica ou de aventura, faz-se presente em boa parte da trama – repunha um enredo já conhecido, e junto à familiaridade se somava a sedução. Para tal inclinação literária não se pode olvidar da força do impulso recebido do meio familiar, nomeadamente representado pelo ente materno e, em retrospectiva isso se afigura cada vez mais crível, da curiosidade em aprofundar os conhecimentos bíblicos, acoroçoados pela atuação dominical no templo do vilarejo como executor da leitura de um dos Evangelhos do missal, atestando um desejo de distinção não apenas face aos colegas da mesma faixa etária, mas inclusive no contraste com a população adulta. Contudo, o desânimo representado pelos livros que sucedem os dois iniciais praticamente solapa o itinerário pelo texto bíblico.

É simultâneo a esse período a descoberta da biblioteca escolar, contando cerca de oito ou nove anos de idade. Um universo então se abre, desde a ansiedade em devorar cada título da série Vaga-lume¹, passando pelos livros de divulgação científica – à cimeira os relacionados ao mundo animal – e chegando à prosa mais grave tanto da literatura nacional quanto estrangeira. À medida que avançavam os anos

de escolarização, a relação com a leitura se estreitava cada vez mais em contato com o repertório da biblioteca da escola.

O gosto pela leitura foi se constituindo assim, intrinsecamente em comércio com o que era franqueado pelas estantes das acanhadas bibliotecas das escolas de 1º e 2º Grau em que transcorreu a educação pré-universitária. Dada a rarefação absoluta de livrarias, sebos e bancas de jornal, a formação de leitor encontrou coadjuvação apenas no consumo das enciclopédias, vendidas por *colportores*, modalidade representativa de um outro tempo, não só pela inexistência de ferramenta de buscas e de conteúdo na rede mundial de computadores, bem como porque a aquisição e acondicionamento dos volumes de tais coleções em local visível emprestava (ainda empresta?) verniz cultural às famílias detentores desses bens. Seguindo um curso esperado, com o transcurso da adolescência e o ingresso na idade adulta as variáveis que entram na formação do gosto se diversificam. Alcança-se, pois, o segundo componente da formação do gosto aqui arrolado: a constituição da biblioteca pessoal e os signos que comporta.

Trata-se já de um gosto preso a uma materialidade (que o suporta) e a um saber (que o informa). Ambas ganham expressão na biblioteca pessoal, organizada inicialmente como meio de suportar as necessidades acadêmicas, mas, evidentemente, pela maneira como está disposta, pelos volumes ali encontrados, também a emitir uma representação do responsável pela sua criação como homem de cultura e, principalmente, como sujeito de saber histórico. Atualmente a maior parte dela se encontra em minha sala de trabalho na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na qual concentrei a maior parte dos volumes versados em história e história da educação, campo e subcampo disciplinares de minha expertise.

1 Série infanto-juvenil de grande sucesso entre as décadas de 1980 e 1990, estampada pela editora Ática, de São Paulo.

O que a concentração dos títulos pode revelar ou sugerir? As 5 prateleiras² que compõem a biblioteca, apresentam a seguinte disposição: na prateleira culminante, de difícil acesso, encontram-se os títulos relacionados à literatura, filosofia, guias de fontes e duas grandes caixas com documentação variada, incluindo fotografias, monografias (teses e dissertações que mereceram do proprietário da estante ganhar posterioridade dilatada), além de cópias de obras de referência ou esgotadas. Nas três prateleiras situadas logo abaixo se concentram hegemonicamente os volumes de história. Na segunda prateleira os livros de história dividem ainda espaço com os de sociologia e ciência política, mas nas que se posicionam logo abaixo dominam integralmente a paisagem. Mais até do que a última prateleira, destinada aos livros de história da educação, esse núcleo central da “biblioteca” particular é o responsável já de partida por atrair a curiosidade dos visitantes da sala. A proporção é de 1 livro de história da educação para cada 2,4 ou 2,5 de história. O que é digno de nota é que mesmo no período em que meu percurso acadêmico se enveredou inequivocamente para o domínio da história da educação – quando do ingresso no curso de mestrado em Educação da Faculdade de Educação da USP, ocorrido em março de 2003 – continuou significativa a aquisição de livros estritamente de história. De certo modo, malgrado a heterogeneidade dos títulos de história adquiridos ao longo do tempo, causa espécie a concentração importante de títulos relacionados à expansão ultramarina europeia de início da Era Moderna, mais especificamente aqueles vocacionados a compreender tal fenômeno à luz da história portuguesa. Ora, foi justamente essa temática a primeira, no princípio do curso de História, que me cativou o gosto pela leitura de obras sobre

história e que teria orientado, na sequência, todo um interesse pelo tema da expansão europeia e pela singularidade da formação social brasileira. Tem sido essa ainda, conquanto no interior do subcampo da história da educação, a principal preocupação que me guia no universo da cultura e da percepção acerca da experiência histórica humana.

Quais as intersecções, portanto, poder-se-ia estabelecer entre a constituição do gosto em história face às demandas e necessidades do ofício docente? Acenar com uma resposta cabal não é tarefa fácil. O que parece crível é que para além das interrelações entre gosto e demandas do ofício, o caso envolve deslocamentos e negociações com o conjunto de atividades e prescrições inerentes à função de mestre. Esta, por seu turno, não se afirma exclusivamente como um exercício que se desenvolve totalmente apartado das dimensões subjetivas que caracterizaram o percurso do sujeito de cultura. Ainda assim, não tenciono com tal argumentação produzir um discurso homogeneizador ou apaziguador das injunções do ofício docente e da constituição ou definição do gosto. No final das contas, julgo que os encontros e desencontros entre ambas dimensões, não subsumidos ou pautados por disposições exclusivamente individuais – mas nem por isso reduzindo em demasia o peso dessa perspectiva –, inscrevem-se nas tensões, vividas com maior ou menor júbilo ou angústia, relativas à busca de sentido dos atos e vivências encetados no mundo da cultura.

Cabe, de mais a mais, inquirir a respeito dos caminhos pelos quais se concretiza a formação do gosto literário e artístico individual, quais suas conexões em relação à constituição do sujeito intelectual e quais limites e constrangimentos interferem na contínua formação de tal gosto em contraface às necessidades e imposições do ofício abraçado. Subsumida em tal postulação reside uma questão crucial no iti-

2 As 5 prateleiras são de extensões distintas, variando de 1,50m a 2,40m.

nerário de constituição intelectual dos sujeitos de cultura radicados nos meios acadêmicos, notadamente o professor: as ações de incorporação, descarte ou ajustes dos repertórios que integram os livros, leituras e demais consumos artísticos de eleição no rol da prática profissional que constitui aquele sujeito.

Na prática, os traços que matizam a conformação do gosto do professor face às idiosincrasias do ofício exercido, principiam, com efeito, a partir das demandas trazidas pela organização das leituras que suportam seu trabalho de construção de conhecimento e de transmissão de saberes. É inegável que a conformação do currículo atinente aos domínios em que leciona atravessa diametralmente os títulos que passa a reunir em torno de si. Até porque não há divórcio entre o gosto em aquisição face ao contingente de saberes disciplinares que integram o campo em que está inserido.

Interessa acrescentar a esta altura a dinâmica do convívio – social e epistemológico – com os pares de seu ofício, cotejando-a com as regras deontológicas que disciplinam a atuação profissional do sujeito de cultura institucionalizado. A troca de ideias, experiências e artefatos com os colegas de profissão não apenas enriquece o desenvolvimento de uma estética literária, derivando numa implicação de ordem material, como na contribuição para o incremento dos volumes da biblioteca pessoal, ou, numa visão menos otimista, para seu decréscimo, com os empréstimos de títulos nunca recuperados, mas, por outra via, pode *sofisticar* o gosto do sujeito, tanto no sentido hodierno como este verbo é percebido – como aprimoramento e refinamento – quanto na acepção primordial que o termo carrega desde os antigos (*sophisticare*, na grafia latina), isto é, enquanto adulteração de um “original”, com a diferença de que tal mutação não viria acompanhada de uma intenção de corrupção do real, mas de sua transformação em algo

novo, cujo manancial de positividade estaria radicado na possibilidade do estabelecimento de parâmetros de comparação, pelos quais o novo é alcançado por meio de um julgamento (inconsciente?) de si mesmo.

Outro “contingenciamento” da construção do gosto do sujeito-professor para além das prescrições normativas e da interação com os pares (percebe-se, nitidamente, desde já o lastro eminentemente escolar da abordagem, afeita às dinâmicas da própria instituição, não exclusivamente em sentido metafórico, mas literal, presa às injunções do local onde assiste nosso personagem) é flagrado na relação, não exclusivamente isolada, frisa-se, com a literatura referencial que informa os rumos de seu campo, seja de seu campo epistemológico de estudos, seja daquele de jaez disciplinar e, nesse caso, intimamente conectado com a área de atuação na docência. O pronome indefinido usado à cabeça deste parágrafo não suprime, decerto, efeitos daquele contingenciamento alcançado pela interação com os pares, a que já se fez menção. Todavia, ele é mais, é com e por conta dele que o gosto alcança seu estatuto maduro, atravessado pelas regras de validação dos respectivos campos, colmatando um gosto que encontra os fundamentos de sua existência na imagem especular que lhe é refletida pela multiplicidade das estéticas, do rigor científico, da precisão metodológica, da beleza ou elaboração narrativa, das leituras que consome no processo de alargamento de sua incursão no domínio da produção escrita. Essa relação travada com a literatura referencial, por si mesma um repertório – ou um lugar, numa acepção certeuniana – que abriga as marcas dos discursos de legitimidade que conforma o campo, culmina por conferir os traços de elegibilidade da construção do gosto individual, ainda aqui um recurso de comparação, operando com dispositivos de semelhança/reconhecimento e contraste/distinção.

Construindo uma biblioteca entre buscas, gostos e negações

Não vejo outra maneira de descrever minha biblioteca pessoal sem assinalar a presença dos manuais escolares. Eles são para mim fonte e objeto de investigação há mais de vinte anos, quando iniciei meus estudos em nível de mestrado. Hoje, eles integram investigações, publicações e orientações de outras pesquisas que venho realizando enquanto docente da FEUSP e pesquisadora das áreas de didática e história da educação. Os livros aos quais me refiro aqui estiveram presentes ao longo de toda minha vida escolar, iniciada aos 4 anos de idade. Impossível passar pela escola sem conhecê-los, pois, são materiais de uso obrigatório para alunos e professores, escritos para detalharem os tópicos previstos nas diferentes matérias dos currículos. Por isso meu relato pode remeter a dimensões coletivas, pois as experiências como leitora de livros didáticos não são exclusivas a mim. No caso específico de minha trajetória, os livros didáticos foram referência e também razões de recusas e ressignificações.

Para explicar melhor esses movimentos, retomo o início de minha escolarização. Foi quando comecei a compor a biblioteca pessoal. Fui alfabetizada com a *Cartilha Caminho suave*, famosa por várias razões. Difícil contar quantas crianças, dentro e fora da escola, aprenderam a ler com essa cartilha no início dos anos 1980. Nessa época, os volumes eram distribuídos gratuitamente pelo governo do Estado de São Paulo. Frequentei escola pública estadual, dos 6 aos 17 anos de idade. A *Caminho Suave* que eu usei tinha folhas de papel jornal e as figuras meio acinzentadas. Isso eu não perdoava. Para uma criança, as cores são fundamentais e quanto mais vivas, melhor. Para uma aluna aprendendo a escrever e, portanto, podendo errar a grafia vários momentos, usar o apaga-

dor de borracha numa folha tão frágil quanto a da cartilha que eu tinha era ruim, quase sempre a página manchava ou rasgava.

Mas a *Caminho Suave* teve outras edições, feitas com papel mais nobre, com ilustrações mais bem coloridas. Quantos tipos de folhas foram usados, quantos formatos ela teve desde 1948, quando foi idealizada e criada por sua autora, Branca Alves de Lima (Peres, 2015)? As experiências com a *Caminho Suave* marcaram o início da leitura de outros tantos livros escolares que conheci ao longo de toda vida escolar. Objetos culturais da vida material da escola, como diria autores como Viñao (1994), esse tipo de texto chama a atenção pela sua presença maciça nas escolas e por inúmeras críticas as quais podem ser expostos. O livro foi comprado em largas escalas, pelas famílias dos alunos. Também foi distribuído pelo governo para os estudantes. Ainda hoje ele pode ser encontrado em livrarias, bancas de jornais e papelarias. Daí considerar a possibilidade de a *Caminho Suave* ter sido usada fora da escola também, por mães ensinando seus filhos a ler e a escrever em suas casas. Essa cartilha é um exemplo marcante pelo grande período de circulação, não obstante as inúmeras críticas das quais tem sido objeto na pesquisa educacional.

Quando assinalo aqui o primeiro momento de minha trajetória de vida, escolar e acadêmica, remonto aos meus 4 anos de idade, quando deixei de ser apenas uma criança para me tornar uma aluna (PERRENOUD, 1995). Foi neste momento que usei o livro escolar nas aulas das mais diferentes matérias: Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Estudos Sociais, Ciências, História e Geografia. Essa foi a lógica dos oito anos do Primeiro Grau³, dos quatro anos de Magistério e do semestre de

3 O Primeiro e o Segundo Graus são as nomenclaturas do que hoje, de acordo com a LDB 9394/1996, corresponde ao Ensino Fundamental I e II e ao Ensino Médio.

cursinho preparatório para o vestibular, que fiz utilizando as apostilas feitas pelo curso. Confesso que, àquela época, eu julgava os livros escolares como resumos, vulgatas dos saberes científicos e um dos meus desejos era de, um dia, escrever um texto como esse, sinal de grande erudição para mim.

Entre 1990 e 1993, no primeiro curso que fiz para me tornar professora (a chamada Habilitação Específica para o Magistério, criada em 1971 pela Lei 5692), eu li e segui as lições do primeiro manual pedagógico que conheci, a *Didática geral* do Claudino Piletti, publicada em São Paulo pela Editora Ática desde a década de 1980. Até hoje é possível comprar o livro, muito conhecido entre professores de diferentes idades. Esse livro não me suscitou o interesse e os desafios dos títulos de literatura. Ele foi lido, parte a parte, durante as aulas da minha primeira professora de Didática, a Cida. Líamos em conjunto o texto, logo após, ela repetia o que estava no livro e dizia para respondermos às questões apresentadas ao final dos capítulos.

Aprendi a fazer planos de aula, muitos deles, indicando o tema a ser trabalhado, uma série escolar, os objetivos do trabalho, suas estratégias e as formas de avaliação. Tudo bem sistematizado em quadros. Fazer tantos planos de ensino e preencher os muitos cadernos de caligrafia solicitados pela professora Cida criaram em mim uma ilusão, a de que eu tinha tudo para ser aplicado quando eu fosse ensinar. Aprendi a usar a lousa, o flanelógrafo, o material dourado, a corrigir provas, a “aplicar” (repito aqui a expressão que conheci naquela altura) algumas atividades em sala de aula. Mas logo fiz a chamada regência no estágio. Este era o terceiro período de atividades que realizávamos na escola, quando, após as horas de observação do trabalho de um professor e de participação em suas atividades, devíamos ministrar uma aula. Confesso que fiquei triste

porque, mesmo seguindo tudo o que os planos previam, minha aula não foi tão bem-sucedida quanto queria. Os alunos, da quarta série do primeiro grau – lembro-me bem – conversavam muito e isso eu não tinha planejado...

Outras leituras foram se compondo a partir de minha entrada na Faculdade de Educação da USP, como aluna da Pedagogia. Não se usava manuais pedagógicos nas aulas. A perspectiva de formação era outra. Foi um período de distanciamento desse tipo de material. Mas meu interesse por ele ainda persistia. Quando eu ia à biblioteca, durante a Iniciação Científica, via e folheava alguns títulos que encontrava nas prateleiras. E fiquei muito feliz no Mestrado, quando pude me voltar para esses livros, que passaram a ser lidos como fontes e objetos de estudo. Foi a continuidade de uma história, que resultou em dois trabalhos fundamentais, a minha dissertação de mestrado (SILVA, 2001) e a tese de doutorado (SILVA, 2005). Os manuais pedagógicos compõem desde então o núcleo de minhas preocupações como docente e pesquisadora.

Também escrevi materiais de formação, destinados a aulas para professores em formação inicial ou aperfeiçoamento. O primeiro foi em 2010. Escrito para o REDEFOR (Rede São Paulo de Formação Docente), Programa destinados a profissionais do estado de São Paulo, o material foi feito em conjunto com outras duas professoras, versando sobre o Projeto Político-Pedagógico das escolas. Este projeto é uma exigência legal feita a todas as escolas desde 2006. Como comumente acontece, é muito falado e poucas vezes compreendido. O texto que escrevi é um dentre outros tantos já publicados sobre o tema. Avaliação, gestão de pessoas, tempo escolar foram outros temas sobre os quais escrevi. E poderia trazer alguns outros exemplos. Mas o que quero marcar mesmo é uma inquietação que sempre me acompanhou nesse tipo de escrita. Tão dife-

rentes dos textos acadêmicos, esses materiais me suscitaram preocupações específicas, dada minha própria trajetória escolar, de formação e de trabalho. Textos de síntese como esses poderiam ser férteis?

Quando aluna, fui leitora, aprendi o conteúdo escolar com esses livros. Na condição de pesquisadora, tive um olhar investigativo, identificando títulos determinados, analisando-os e construindo uma história deles. Enquanto professora de Didática, tenho usado os manuais pedagógicos para evidenciar aos alunos quantas concepções da área vêm sendo construídas ao longo dos anos, como os projetos de formação docente e seus entendimentos são frutos de histórias e reivindicações. Mas além de estudante, pesquisadora e docente, tive mais um desafio marcante em minha carreira: escrever livros de formação, muito próximos em sua natureza e proposição dos manuais pedagógicos já estudados anteriormente.

Para explicar o que isso representou para mim, convém contar que, já no Mestrado, retomei o texto intitulado *Leitura, leitores, letrados*, literatura de Pierre Bourdieu (1990) para explicar que os manuais pedagógicos podem ser comparados a obras de *lectores*, ou seja, aqueles que na tradição cabila produziram seus discursos a partir de outros originalmente produzidos pelos chamados *auctores*. Tal distinção me pareceu muito útil para interpretar os manuais pedagógicos no seu propósito de resumir ideias, situar o que consideravam ser “essencial” à educação e ao trabalho docente. Um manual nada tem de original – e muitos títulos que estudei apresentam-se afirmando isso. E a maioria deles afirma oferecer à formação docente uma contribuição “modesta”, apenas uma iniciação nos estudos. Quando fui convidada a escrever materiais de formação, deparei-me com uma pergunta parecida: como produzir textos que, de alguma forma,

favoreçam os professores em seu trabalho cotidiano? Como fugir de um tom prescritivo ou panfletário, que sempre me incomodou?

Não quero dar respostas aqui. Mas talvez essas reflexões possam suscitar outras. Sei que algumas experiências foram enfatizadas, outras foram esquecidas. Minha descrição não foi exaustiva, já que isso não seria possível, nem desejável. Mas tentei narrá-las de modo a evidenciar como o trabalho com os manuais escolares sempre estiveram presentes em minha trajetória, de uma maneira ou de outra. Os manuais não são nas prateleiras das leituras das mais legítimas, mas seria impossível eu me esquivar dessa reflexão. É porque, em geral, nossas bibliotecas são frutos das circunstâncias e das maneiras como vão se compondo nossas trajetórias. Transformações desse tipo nos conduzem aqui à imagem da *escada espiral*, que intitula o livro de Armstrong (2005). Para a autora, a vida não transcorre progressivamente, mas num movimento circular, de idas e vindas. “Na mitologia, a escada com frequência simboliza a passagem para outro nível de consciência” (ARMSTRONG, 2005, p. 20). Essa metáfora ilustra aqui a permanência de meus interesses junto à escola e às formas de trabalho que ali se configuram. Passando por lugares de aluna, professora e pesquisadora as experiências avançam, embora não percam de vista o seu núcleo e sua razão de ser. Houve momentos em que admirei os livros didáticos. Houve momentos em que os odiei. Essas insatisfações me impulsionaram no percurso da *escada*. Elas me conduziram também a outras leituras. E é nesse percurso que minha biblioteca pessoal ainda está em formação.

Considerações Finais

É fascinante a imagem da Biblioteca de Babel, com a qual o presente artigo teve início para depois percorrer as peregrinações de três

professores de suas histórias de leitura, vida e trabalho. Ao dar visibilidade às bibliotecas, os professores assinalam seus modos de peregrinar ou, como se poderia dizer também, viajar por entre as prateleiras. A viagem é uma metáfora rica para pensar processos em movimentos permanentes, através do espaço e do tempo.

Querendo descrever o homem de modo convincente, só o poderemos fazer se o pusermos em movimento, a deslocar-se de um lugar para outro. O fato de terem surgido tantas descrições pouco convincentes do ser humano como ser estável e constante parece pôr em causa a existência do “eu” entendido fora da sua rede de relações. (TOKARCZUK, 2019, p. 66)

As peregrinações através das leituras, como toda viagem, nem sempre decorrem de vontades próprias, curiosidades ou necessidades do viajante (MIGNOT, 2017). Talvez valha a pena evitar uma visão ingênua e simplista dos caminhos percorridos porque Babel pode até sugerir que as possibilidades de peregrinar sejam dadas indiscriminadamente a todos, mas os exercícios autobiográficos aqui apresentados chamam a atenção para os limites e possibilidades de cada um dos caminhos. O texto de Vivian traz a centralidade dos manuais escolares em sua trajetória de aluna, professora e pesquisadora, mas o mesmo não ocorre nas lembranças de Juliana, que remontam às suas experiências em família, antes mesmo de ela ingressar na escola. Sua memória é povoada pelas imagens de ficções, livros espíritas e não articula ler com uma obrigação escolar ou do trabalho. Leitura, para ela, remete ao lazer, ao prazer e à distração. Roni, por sua vez, vê o início de seu gosto pela leitura nas fábulas, na Bíblia, antes de suas incursões pela biblioteca escolar. Por isso, vale perguntar: Quais são os livros de nossa biblioteca? Em quais prateleiras eles ficam dispostos? Aqui, muitas das leituras narradas foram feitas na e para a escola,

principalmente a partir do momento em que esses professores ingressam no magistério e no ensino superior.

Nas *viagens* aqui apresentadas, vemos a admiração e o fascínio inicial por certas obras, em alguns casos a posterior negação e a recusa, mas nas trajetórias também se evidenciam as mudanças nas formas de observá-las em função dos deslocamentos vividos durante a constituição das experiências pessoais e profissionais. Nos percursos, novas leituras são acrescidas às prateleiras, mas as já existentes vão mudando de significados na medida em que mudam as circunstâncias. “Daí a importância de interpretar os viajantes, os contextos, as motivações, as finalidades e as repercussões de cada travessia”, assinala Mignot (2017, p. 267). Claro está que as peregrinações dos professores são partes de histórias individuais e coletivas, cujos sentidos ajudam a compreender como são construídas as leituras e inspirações do magistério.

Referências

- ARMSTRONG, Karen. **A escada espiral** – memórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ARRIGUCCI JR., Davi. Borges ou do conto filosófico. *In: BORGES, J. L. A biblioteca de Babel. In: Ficções.* São Paulo: Globo, 2001. p. 9-26.
- BORGES, Jorge Luis. A biblioteca de Babel. *In: Ficções.* São Paulo: Globo, 2001, p. 91-100.
- BOURDIEU, Pierre. Leitura, leitores, letrados, literatura: *In: Coisas ditas.* São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 134-148.
- BOURDIEU, Pierre. A metamorfose dos gostos. *In: _____.* **Questões de sociologia.** Lisboa: Fim de Século, 2004. p. 169-180.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.** 2ª Ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Vol. 1, "Artes de fazer". Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORDEIRO, Denilson Soares; FURTADO, Joaci Pereira (Org.) **Arte da Aula**. São Paulo: Edições Sesc, 2019.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, 11 (5), p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>. Acesso em: 5 out. de 2020.
- DERRIDA, Jacques. Des tours de Babel. In: DERRIDA, Jacques. **Psyché**: inventions de l'autre. Paris: Galilé, 1987. p. 203-235.
- FERNANDES, Florestan. Ciências sociais: na ótica do intelectual militante. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, nº 22, p. 123-150, 1994. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300011 Acesso em: 5 out. de 2020.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1990.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LIMA, Branca Alves de. **Cartilha Caminho Suave**. 132ª ed. São Paulo: Edições Caminho Suave, 2015.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- MCKENZIE, Donald Francis. **Bibliografia e a sociologia dos textos**. São Paulo: EDUSP, 2018.
- MIGNOT, Ana Chrystina Viagens e narrativas (auto) biográficas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**. v. 2, n. 5, p. 263-267, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3966>. Acesso em: 5 out. de 2020.
- PERES, Elaine; RAMIL, Chris de Azevedo. Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha Caminho Suave e do material de apoio. **CADERNOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. PPGE/UFES, Vitória, v.19, n.41, p. 53-79, jan-jun/2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/11322> Acesso em: 5 out. de 2020.
- PERRENOUD, Philippe. **O ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1984.
- SILVA, Vivian Batista da. **História de leituras para professores**: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos "manuais pedagógicos" brasileiros (1930-1971). 2001. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). 2005. 400 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- STEINER, George. **After Babel**: aspects of language and translation. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- TOKARCZUK, Olga. **Viagens**. Portugal: Cavalo de Ferro, 2019.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educación**, v. 5, n. 2, p. 9-45, 1994. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494220009A> Acesso em: 5 out. de 2020.

Recebido em: 15/10/2020
Aprovado em: 20/03/2021

Juliana de Souza Silva é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e da Universidade Cruzeiro do Sul. E-mail: juped@usp.br

Roni Cleber Dias de Menezes é Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Grupo de Pesquisa: Pensamento educacional, ação política e circulação de intelectuais e ideias na Ibero-américa. E-mail: roni@usp.br

Vivian Batista da Silva Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Grupo de Pesquisa (pesquisadora principal): Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810 - ...). Projeto temático FAPESP (Processo n.2018/26699). E-mail: vivianbatista@usp.br