

Autobiografias de leitor como instrumento de pesquisa: alguns caminhos e possibilidades de exploração /

L'autobiographie de lecteur comme outil de recherche : quelques pistes et possibilités d'exploration


*Emerson Patrício de Moraes Filho**

Doutorando em Linguagem e Ensino pelo PPGLE-UFCG (2020). Possui Mestrado em Linguagem e Ensino pelo PPGLE-UFCG (2020) e graduação em Letras - Francês pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Tem experiência em ensino de FLE (Francês Língua Estrangeira) e em PLE (Português Língua Estrangeira). Suas pesquisas têm se voltado para o campo dos estudos em didática de línguas, sobretudo no que concerne à didatização do texto literário em contexto de ensino de LE e sobre a abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas (IC).

 <https://orcid.org/0000-0003-3401-4542>

*Josilene Pinheiro-Mariz**

Doutora (2008) em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 8 - Vincennes-Saint Denis (2013). Professora Associada na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, no nível: Graduação em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa, Mestrado e Doutorado.

 <https://orcid.org/0000-0003-4879-579X>

Recebido em: 30 jun. 2021. **Aprovado em:** 24 ago. 2021.

Como citar este artigo:

FILHO, Emerson Patrício de Moraes. PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Autobiografias de leitor como instrumento de pesquisa: alguns caminhos e possibilidades de exploração. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. Especial, p. 75-91, nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10019556>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar alguns conceitos e noções basilares para a análise de autobiografias de leitores enquanto objeto de pesquisa, na perspectiva da didática da literatura. Dessa forma, apresentamos tais conceitos e noções desenvolvidas e teorizadas por especialistas ao longo de algumas décadas, dentre os quais, ressaltamos Rouxel (2013), no que diz respeito à noção de “*identidade do leitor*”; Riffaterre (1978), Picard (1984), Gervais (1992),

*

 epmf.fr@hotmail.com

*

 jsmariz22@hotmail.com

Jouve (1993) e Canvat (2007), dentre outros, quanto às discussões acerca dos “*modos de leitura*”. Acrescentamos ainda a noção de “*biblioteca interior*”, a partir do prisma de Louichon (2010), bem como ponderações acerca do papel dos *mediadores da leitura*, na formação do sujeito-leitor, do ponto de vista de Petit (2009). Nos resultados, identificamos que diversas pesquisas, a exemplo da apresentada por Blondeau, Allouache e Salvadori (2012) demonstram que a produção desse gênero na formação de leitor tem se revelado como um instrumento essencial enquanto objeto de pesquisa, mas também muito eficaz no que concerne à formação de leitores, sobretudo quando se trata da obra literária, uma vez que ela pode ser entendida como uma poderosa forma de abertura para o mundo (BLONDEAU, 2019).

PALAVRAS-CHAVE: Autobiografia de leitor; Formação de leitor; Literatura; Pesquisa em Literatura.

RÉSUMÉ

Cet article vise à présenter quelques concepts et notions de base pour l'analyse des autobiographies de lecteurs comme objet de recherches, du point de vue de la didactique de la littérature. Ainsi, nous présentons de tels concepts et notions développées et théorisées par des spécialistes depuis quelques décennies, parmi lesquels, nous soulignons Rouxel (2013), à propos de la notion de l'« identité de lecteur » ; Riffaterre (1978), Picard (1984), Gervais (1992), Jouve (1993) et Canvat (2007), entre autres, à propos de discussions sur les « modes de lecture ». On y ajoute aussi la notion de « bibliothèque intérieure », du point de vue de Louichon (2010), ainsi que des considérations sur le rôle des médiateurs de lecture, dans la formation du sujet-lecteur, du point de vue de Petit (2009). Dans les résultats, nous avons identifié que plusieurs études, comme celle présentée par Blondeau, Allouache et Salvadori (2012) démontrent que la production de ce genre dans l'éducation des lecteurs s'est avérée être un outil essentiel comme objet de recherches, mais aussi très efficace en matière de formation des lecteurs, notamment lorsqu'il s'agit d'œuvre littéraire, puisqu'elle peut être comprise comme un puissant moyen d'ouverture sur le monde (BLONDEAU, 2019).

MOTS-CLES: Autobiographie du lecteur ; Formation des lecteurs ; Littérature ; Recherche en Littérature.

1 Introdução

Para diversos especialistas da didática da literatura, tais como Rouxel e Langlade (2004), Daunay (2007), Blondeau (2019), Bemporad (2020), dentre outros, um dos maiores aportes para a didática da literatura nos últimos anos consiste em levar em consideração as práticas efetivas dos sujeitos-leitores. Por essa perspectiva, uma das maneiras de se observar essas práticas, e que tem se tornado bastante utilizada entre os pesquisadores, é por meio das *autobiografias de leitor* dos sujeitos-leitores em formação.

O termo autobiografia deriva das palavras gregas *auto* (si mesmo), *bio* (vida) e *graphein* (escrever) e é caracterizado, *grosso modo*, como sendo um texto de tipo narrativo que uma pessoa real conta em retrospecto sobre sua vida. Portanto, a *autobiografia de leitor* consiste em evocar, de forma retrospectiva, as lembranças e experiências pessoais de leitura relativas à primeira infância, à infância e à adolescência em um texto autobiográfico de uma ou duas páginas (DE CROIX; DUFAYS, 2004, p. 03).

Neste artigo, buscamos apresentar algumas das possibilidades de exploração desse gênero na formação de leitores, sob a perspectivas da didática da literatura. Para isso, trazemos à baila algumas das noções e conceitos desenvolvidos ao longo das últimas décadas, por

especialistas da área, que são fundamentais para se entender essas produções e melhor explorá-las enquanto objeto de pesquisa. Assim, discutimos a noção de “*identidade do leitor*” elaborada por Rouxel (2013). Em seguida, discorremos acerca dos “*modos de leitura*”, teorizados por Riffaterre (1978), Picard (1984), Gervais (1992), Jouve (1993), Canvat (2007), entre outros. Dialogamos também com a noção de “*biblioteca interior*” de Louichon (2010) e com algumas reflexões de Petit (2009) acerca do papel dos *mediadores da leitura* na formação do sujeito-leitor. Além desses olhares, ainda acrescentamos considerações sobre quão estimulante de visões múltiplas do mundo pode ser a autobiografia de leitor, sob a perspectiva de Blondeau, Allouache e Salvadori (2012), ancorados em um prisma que vê a literatura, na sala de aula, como um essencial caminho para abertura de horizontes.

Nossa pesquisa, no seu âmbito maior, tem como escopo analisar as autobiografias de leitor de estudantes dos cursos de Letras a fim de melhor entender a relação desses estudantes com a leitura, sobretudo literária; e, por conseguinte, ajudá-los a superar possíveis bloqueios ou dificuldades na formação leitora. Para este artigo, trazemos um recorte concernente às discussões teóricas acerca das autobiografias de leitor, ressaltando algumas das possibilidades de exploração desse gênero enquanto objeto de pesquisa.

Na próxima seção, discorremos acerca da origem desse gênero e das suas contribuições para a formação de leitores.

2 Autobiografia de leitor: origem e contribuições para a didática da literatura

O gênero *autobiografia de leitor* foi inaugurado, segundo Rouxel, no ano 2000, com a publicação do livro *Autobiographie d'un lecteur* [Autobiografia de um leitor], do autor francês Pierre Dumayet. É importante ressaltar, no entanto, que o embrião desse gênero já havia sido esboçado anteriormente. Como lembra Louichon (2009), Rousseau, em suas *Confissões* (1770), inaugura um tipo de tópos do gênero ao descrever suas leituras da infância e os textos fundadores do seu pensamento. Lembramos que Sartre, em *Les Mots* (1963) e outros escritores também fizeram o mesmo. Essa constatação leva a autora a afirmar que há mais de dois séculos, portanto, os escritores contam sobre si, sobre suas leituras e evocam suas lembranças de leituras (LOUICHON, 2009). Assim, a pesquisadora repertoria três grandes categorias de textos literários ou paraliterários: as *memórias de leituras*, presentes nas autobiografias de escritores; as *autobiografias de leitor*, enquanto gênero autônomo (do qual Dumayet, mas também Michel

Tremblay ou Michèle Petit fazem parte) e os *discursos sobre a leitura* de formatos variados: manifestações midiáticas sobre a leitura etc. (BEMPORAD, 2020, p. 31-32).

Em 2004, em um artigo intitulado *Autobiographie de lecteur et identité littéraire*, Rouxel pega emprestado o termo utilizado por Dumayet e o aplica, pela primeira vez, à didática da literatura. A pesquisadora associa a autobiografia do leitor à noção de identidade e “abre a reflexão sobre a parte que pode ocupar a literatura na formação de um indivíduo, sobre a multiplicidade dos modos de apropriação dos textos, sobre o lugar da subjetividade no sujeito que constrói sentido¹” (ROUXEL, 2004, p. 137). Nesse artigo, ela faz uma distinção entre as noções de “identidade de leitor” e “identidade literária”; sendo aquela uma noção própria a qualquer pessoa que lê, que é alfabetizada, e esta define a identidade de um profissional da escrita: um escritor.

Em contexto de sala de aula, a produção desse gênero pode ser uma experiência muito enriquecedora, pois permite, em um primeiro momento, ter acesso às representações iniciais dos estudantes em termos de leitura (DE CROIX; DUFAYS, 2004). É uma ocasião em que os aprendizes revelarão suas representações sobre o que é ler e que tipos de leituras podem ser consideradas como tais:

Ouvir histórias contadas pelos pais, manipular álbuns ilustrados, já é ler? Podemos nos considerar leitores assíduos lendo apenas revistas e jornais? Estas são algumas das questões que afloram nessas narrativas de vida de leitores e que permitem ao professor traçar um perfil de seu grupo, um benefício indispensável para aquele que quer conhecer as expectativas e necessidades dos leitores em formação, *a fortiori* se forem alunos com dificuldades² (DE CROIX; DUFAYS, 2004, p. 4).

Portanto, a aventura da leitura tem início desde cedo na vida humana; além disso, as autobiografias de leitor podem fornecer dados muito importantes para a formação do sujeito-leitor, que o ajudarão a entender melhor o papel que a literatura pode exercer na formação do sujeito: da sua identidade. Ademais, esse ato reflexivo, frequentemente, tem uma função metacognitiva,

¹ ouvre la réflexion sur la part que peut prendre la littérature dans la formation d'un individu, sur la multiplicité des modes d'appropriation des textes, sur la place de la subjectivité chez le sujet qui construit du sens. (ROUXEL, 2004, p. 137) [Todas as traduções são nossas]

² Ecouter des histoires racontées par les parents, manipuler des albums illustrés, est-ce déjà lire ? Peut-on se considérer comme lecteur assidu si on ne lit que des magazines et des journaux ? Telles sont quelques-unes des questions qui affleurent dans ces récits de vie de lecteurs et qui permettent à l'enseignant d'esquisser un portrait de son groupe, un atout bien indispensable à celui qui souhaite rencontrer les attentes et besoins des apprentis lecteurs, *a fortiori* s'ils sont en difficulté. (DE CROIX; DUFAYS, 2004, p. 04).

isto é, ele traz à tona à consciência do sujeito as possíveis causas dos seus bloqueios, mas também das superações das dificuldades na sua relação com a leitura.

Também, é necessário que as autobiografias de leitor sejam compreendidas como uma potente ferramenta na aprendizagem de línguas, sendo capaz de provocar, estimular a capacidade criativa do aprendiz, uma vez que pode se configurar em um caminho incontornável para contribuir para a sua autoformação. A escrita desse gênero pode ajudar na relação do aprendiz “com a diversidade do mundo, em que as línguas têm um papel essencial pois são simultaneamente portadoras, reprodutoras e criadoras de diferentes visões de mundo, que essas visões confrontam, chocam, por vezes entram em conflito para ‘fabricar’ um sujeito singular, que ele mesmo ‘constrói” (BLONDEAU; ALLOUACHE; SALVADORI, 2012, p. 2; aspas simples das autoras)³.

Na sequência, descreveremos mais detalhadamente esses dois aspectos: *a noção de identidade do leitor e o valor heurístico da autobiografia de leitor*.

3 A noção de identidade do leitor e o valor heurístico da autobiografia de leitor

A produção de autobiografias de leitor pode fazer emergir na consciência do sujeito uma imagem de si mesmo, constituindo frequentemente o gesto fundador de uma identidade em formação (ROUXEL, 2004, p. 141) e esse gênero situa a identidade do leitor no coração do percurso autobiográfico (ROUXEL, 2013, p. 67). Por conseguinte, abre espaço para uma reflexão sobre a importância que pode ter a literatura na formação da própria identidade do sujeito-leitor. Ao descrever sua relação com a leitura, o sujeito acaba revelando, irremediavelmente, sua própria identidade literária.

A noção de identidade literária supõe uma espécie de equivalência entre si e os textos: “textos que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelam a mim mesmo” (ROUXEL, 2013, p. 70). Esse ato reflexivo pode também fazer “emergir na consciência uma imagem de si mesmo, ela constitui com frequência o gesto de uma identidade de leitor construindo-

³ [...] de son rapport à la diversité du monde, dans lequel les langues ont un rôle essentiel car elles sont à la fois porteuses, reproductrices et créatrices de visions différentes du monde, que ces visions se confrontent, s'affrontent, entrent parfois en conflit pour “fabriquer” un sujet singulier, qui lui-même “bricole” [...] (BLONDEAU; ALLOUACHE; SALVADORI, 2012, p. 2).

se ou afirmando-se” (ROUXEL, 2013, p. 72). Esse, portanto, constitui o segundo objetivo da proposta.

A escrita de autobiografia de leitor também possui um valor heurístico para o sujeito-leitor, pois o ato de verbalizar suas condutas, seus sentimentos, seus interesses, suas representações, faz o sujeito se descrever e se representar e, por meio disso, refletir e se posicionar (BEMPORAD, 2020). Logo, o ato de falar de si por meio de sua relação com a leitura pode ser deflagrador de uma conscientização metacognitiva no leitor-aprendiz. Ela o sensibiliza a se questionar sobre seus gostos, seus hábitos, suas atitudes e aptidões, além de expressar seus prazeres e suas apreensões (LEDUR; DE CROIX, 2005). Além disso, alguns estudantes vão espontaneamente além dessas descrições-relações de experiências. Eles se analisam, emitem hipóteses sobre as causas de seus desinteresses, da falta de gosto pela leitura. Eles tentam explicar a origem de uma mudança de sua relação com a leitura (DE CROIX; DUFAYS, 2004).

A escrita de autobiografia de leitor cumpre uma ação sobre o sujeito, favorecendo uma tomada de consciência (BEMPORAD, 2020). Esse recuo em relação à sua própria trajetória, enquanto leitor em formação, pode representar o desenvolvimento de uma identidade subjetiva consciente de si mesma (DE CROIX; DUFAYS, 2004). Esse, portanto, é o terceiro objetivo dessas produções.

4 Autobiografia de leitor como objeto de pesquisa: o que se analisar?

Além de exercer um importante papel na formação do sujeito-leitor, as autobiografias de leitor e as memórias de leituras também são riquíssimos instrumentos de pesquisa no campo da didática da literatura. Por meio desses textos, é possível identificar outros elementos muito interessantes no ponto de vista da pesquisa: os *modos de leitura*, a *biblioteca interior* e os *mediadores da leitura*. Descreveremos cada um deles nas subseções a seguir.

4.1 Os modos de leitura

Os modos de leituras foram teorizados e descritos por vários pesquisadores; os autores, de forma geral, descrevem dois modos de leitura: Picard (1984), ao fazer uma analogia da leitura com o jogo, diferencia os modos do *playing* e do *game*; Gervais (1992) e Jouve (1993) se referem aos modos da progressão e da compreensão; Canvat (2007) refere-se à leitura erudita ou letrada

e à leitura ordinária; Riffaterre (1978), por sua vez, diferencia a leitura que ele designa como heurística de uma leitura hermenêutica, apenas para citar alguns. Pela diversidade terminológica e pela convergência dos conceitos a que esses termos se referem, adotaremos neste trabalho os seguintes termos para nos referir a esses dois tipos de leitura: uma leitura ingênua ou superficial e uma leitura aprofundada ou consciente.

Em seu texto intitulado *La lecture comme jeu* [A leitura como jogo], Picard (1984) faz uma analogia entre os tipos de leituras e os tipos de jogos. Assim, ele distingue dois modos de leitura, correspondendo a dois tipos de jogos: do *playing* e do *game*.

O primeiro modo, do *playing*, que está mais próximo dos jogos de criança, corresponde a uma leitura na qual o leitor “submerge na ficção, mas sem nunca entrar completamente, como as leituras alienadas, sem nunca esquecer que a ficção é ficção⁴” (PICARD, 1984, p. 9). A *leitura ingênua ou superficial*, portanto, é um tipo de leitura que, segundo o autor, todos nós conhecemos enquanto leitores. Um jogo de equilíbrio instável entre o eu e o mundo, entre o eu e o outro, enfim, entre o real e o ficcional, que se entrelaçam como em um simulacro. “Trata-se, nesse tipo de leitura como nesse tipo de jogo, de transformar o real em um jogo que nós vivemos. Se não é uma preocupação consciente dos leitores é, ainda assim, uma das principais funções da sua leitura⁵” (PICARD, 1984, p. 9).

Adotando um procedimento semelhante ao de Picard, mas abandonando a analogia do jogo, Gervais (1992) também define dois tipos de leitura: da progressão e da compreensão. A primeira, segundo o autor, implica uma forma de leitura na qual:

Ler é avançar através do texto, é chegar ao fim. Tal regime se enquadra em formas de leituras descritas como ingênuas, iniciais ou ainda primeiras de um texto, isto é, de leituras na qual o objetivo explícito não é tanto de compreender tudo o que está escrito, mas de seguir adiante, de tomar conhecimento do texto, ainda que de forma aproximativa⁶ (GERVAIS, 1992, p. 12).

⁴ s'immergeant dans le fictif mais sans jamais y tomber complètement, comme les lectures aliénées, sans jamais oublier que le fictif est fictif. (PICARD, 1984, p. 9)

⁵ Il s'agit, dans ce type de lecture comme dans ce type de jeu, de donner du jeu au réel que nous vivons. Si ce n'est une préoccupation consciente de nos lecteurs, c'est en tout cas l'une des fonctions majeures de leur lecture. (PICARD, 1984, p. 9)

⁶ Lire, c'est progresser à travers un texte, c'est se rendre à sa fin. Un tel régime est le mandat des lectures décrites comme naïves, initiales ou encore premières d'un texte, c'est-à-dire des lectures dont le but explicite n'est pas tant de tout comprendre ce qui est écrit mais de progresser plus avant, de prendre connaissance du texte, même si cela se fait d'une façon approximative. (GERVAIS, 1992, p. 12)

A leitura de progressão, para Gervais (1992), tem algumas variáveis de acordo com o leitor que está implicado. O seu menor grau corresponde a uma interrupção brutal da leitura e o seu grau máximo a uma leitura cada vez mais rápida. Não se trata de estabelecer valores, mas simplesmente de definir tendências (progressão lenta, progressão rápida), onde os fenômenos são mais susceptíveis de acontecer (GERVAIS, 1992, p. 12). Assim, quando a progressão é levada ao seu grau máximo, ela se caracteriza por aproximações, saltos de leitura, ilusões de compreensão ou ilusões cognitivas.

Na progressão, é a regra do interesse que prevalece. Apesar de todas as nossas boas intenções, nós só lemos uma parte do que está escrito, o que chama a atenção ou então o que é necessário à continuidade da atividade. Chamamos essa regência de leitura de uma leitura-em-progressão⁷ (GERVAIS, 1992, p. 12).

Esse tipo de leitura é bastante lacunar e deixa para trás vários elementos importantes que poderiam dar lugar a uma leitura mais aprofundada e consciente dos mecanismos próprios ao texto literário. No entanto, não se pode negligenciar o papel que ela exerce em abrir um caminho de acesso a esta segunda forma de leitura: da “compreensão”. O que se sugere com isso é que esse modo de leitura se impõe de forma mais importante à medida que o leitor deixar de focar na simples compreensão do enredo para se interessar ao texto e a alguns de seus aspectos (GERVAIS, 1992).

O segundo tipo de leitura, a *leitura aprofundada ou consciente*, como se percebe, não é nem oposto nem contraditório ao primeiro, ele é apenas diferente. Sobre isso, tanto Picard (1984) como Gervais (1992) concordam. Esses dois modos de leitura podem coexistir e se complementar, não havendo, portanto, uma dicotomização entre eles.

Retomando a analogia de Picard (1984), da leitura como um jogo, a segunda forma de leitura é, nos termos do autor, a do “*game*”. Trata-se de uma leitura comparável ao jogo para adultos (do jogo de xadrez, por exemplo), “mais próxima da consciência, da reflexão, implicando uma apropriação desses códigos, que produz uma possibilidade de distanciamento desses

⁷ En progression, c'est la règle de l'intérêt qui prévaut. Malgré toutes nos bonnes intentions, nous ne lisons jamais qu'une partie de ce qui est écrit, ce qui attire l'attention ou encore ce qui est nécessaire à la poursuite de l'activité. On nomme cette régie de lecture, une lecture-en-progression. (GERVAIS, 1992, p. 12)

mesmos códigos: satisfaz-se enquanto amador esclarecido de reconhecer modelos culturais e de apreciar suas variações⁸ (PICARD, 1984, p. 9).

Na mesma linha de raciocínio, Gervais (1992) descreve a segunda forma de leitura, que ele chama de *compreensão*, como sendo uma atividade que busca preencher as lacunas. Assim, contrapondo as duas formas de leitura (a da progressão e a da compreensão), o autor afirma:

No primeiro caso, o fim do livro corresponde ao fim da leitura; enquanto na segunda, ela corresponde, ao contrário, ao início de uma nova leitura, de uma nova empreitada, que pode tomar a forma de uma análise textual, um estudo, um trabalho sobre o texto. Chamamos essa atividade mais intensa de uma leitura-em-compreensão⁹ (GERVAIS, 1992, p. 13).

As duas formas de leitura, como já dito, correspondem às duas fases do processo de leitura literária. A primeira tendo como função uma compreensão sumária do texto e a segunda fase é a de uma leitura hermenêutica, também chamada de retroativa, na qual “à medida que avança no texto, o leitor se lembra do que acabou de ler e modifica a compreensão que teve em função do que está decodificando. Ao longo da sua leitura, ele reexamina e revisa, comparando com o que precede¹⁰” (RIFFATERRE, 1978, p. 17). Essa, portanto, é uma leitura dita aprofundada ou consciente.

Além de permitir ter acesso aos modos de leitura, a autobiografia de leitor pode permitir conhecer a biblioteca interior de cada sujeito-leitor. É o que veremos na próxima subseção.

4.2 A biblioteca interior

A *biblioteca interior* é um conceito didático elaborado a partir das discussões entre pesquisadores da didática da literatura, em um encontro acontecido em Bordeaux, em 2008, e da publicação¹¹ que resultou dele (BEMPORAD, 2020, p. 130). A expressão tem origem em uma

⁸ Plus proche par conséquent de la conscience, de la réflexion, impliquant une appropriation de ces codes, qui produit une possibilité de mise à distance de ces mêmes codes : on jouit en amateur éclairé de reconnaître des modèles culturels et d'en apprécier les variations. (PICARD, 1984, p. 9)

⁹ Dans le premier cas, la fin du livre correspond à la fin de la lecture ; tandis que, dans le second, elle correspond au contraire au début d'une nouvelle lecture, d'une nouvelle entreprise, qui peut prendre la forme d'une analyse textuelle, d'une étude, d'un travail sur le texte. On nomme cette activité plus intense une lecture-en-compréhension. (GERVAIS, 1992, p. 13)

¹⁰ Au fur et à mesure de son avancée au fil du texte, le lecteur se souvient de qu'il vient de lire et modifie la compréhension qu'il en a eue en fonction de ce qui est en train de décodifier. Tout au long de sa lecture, il réexamine et révisé, par comparaison avec ce qui précède. (RIFFATERRE, 1978, p. 17 Apud GERVAIS, 1992, p. 14)

¹¹ LOUICHON, B.; ROUXEL, A. (Org.). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes: PUR, 2010.

metáfora utilizada por Bayard (2007) para se referir ao conjunto de livros lidos ou conhecidos por um indivíduo, que lhe permite construir e organizar sua relação com os textos, com os outros e com o mundo e que, por consequência, tem incidência sobre sua identidade e sobre sua subjetividade.

Devido à falta de um conceito unívoco, nos discursos dos teóricos da área, em relação à expressão *biblioteca interior*, Louichon (2010) propõe uma noção que seja útil e operacional, tanto do ponto de vista do ensino como da formação. Assim, ela define a *biblioteca interior* como sendo um conjunto heterogêneo de lembranças de textos: palavras, histórias, ecos, títulos e obras privilegiadas. Portanto, não são apenas as obras lidas ou conhecidas pelo leitor (de forma integral) que fazem parte dessa biblioteca, mas também os fragmentos ou apenas os títulos das obras. Essa noção se distancia de uma perspectiva mnemotécnica, que consiste em um exercício de memorização dessas narrativas ou desses poemas, pois os testemunhos autobiográficos decorrem, segundo a autora, quase exclusivamente de lembranças de leituras pontuais e fragmentárias.

Apoiando-se em Luseti e Ceysson (2007), Louichon (2010) afirma que esses testemunhos são como "fragmentos de discursos autobiográficos que permitem a cada um construir uma imagem de leitor, de se dizer, mas também de defender uma imagem de si diante do outro"¹² (LUSETTI; CEYSSON, 2007, *apud* LOUICHON, 2010, p. 182). Para Louichon (2010), as análises feitas a partir desses discursos devem se apoiar na noção de *ethos* discursivo, pois, ao evocar suas práticas ou suas lembranças de leitura, o leitor projeta em seu discurso uma imagem de si, que impediria de supor qualquer transparência absoluta desse discurso. Então, eles devem ser analisados não sobre critérios de verdade ou de mentira, mas a partir do que se pode depreender dessa imagem de si projetada pelo sujeito-leitor: sua identidade literária.

Se os livros importantes são os que revelam o segredo das coisas, falar sobre os livros é dizer os segredos que habitam o leitor, é despir uma história, feita de sombra e de claridade, de lembranças e de esquecimentos. A identidade literária não é nunca o produto do sujeito que enuncia e esse enunciado não precisa passar por nenhum teste de veracidade. Enunciar um título, dizer que se leu um livro, mesmo se não o lemos [...] o sujeito pode falar o que quiser [...] ele não deixará de enunciar uma forma real de identidade literária cuja

¹² Fragments de discours autobiographiques permettant à chacun de construire une figure de lecteur, de se dire, mais également de défendre une image de soi face à autrui (LUSETTI ; CEYSSON, 2007 *Apud* LOUICHON, 2010, p. 182).

matéria compreende os livros lidos, esquecidos, confundidos, imaginários ou desejados¹³ (LOUICHON, 2009, p. 137).

As lembranças de leitura, para Louichon (2010), são essencialmente memórias episódicas. Algo que, por alguma razão, marcou o sujeito em um dado momento. “Essa memória é menos frequentemente uma memória dos textos, das obras, das histórias, do que uma memória de si lendo¹⁴” (LOUICHON, 2010, p. 183). A força da autobiografia de leitor está também na provocação que pode instigar no autor, com as lembranças de leituras capazes de revelar segredos e também a imaginação. Assim, acrescenta a autora:

Nessa parte da biblioteca são, às vezes, os livros que encontramos, mas, enquanto objetos feitos de papel, dos quais não esquecemos nem a textura nem o cheiro, são livros que contam uma história, mas que é a do leitor. Livros que faltam páginas, muitas páginas, e às vezes até o título. Livros que não são feitos de palavras, mas de imagens, de sensações, de vozes, de emoções. Livros dos quais o deslumbramento foi tanto que só restou, às vezes, o deslumbramento¹⁵ (LOUICHON, 2010, p. 183).

Nessas narrativas de vida, os relatos das histórias lidas e a identidade do sujeito se amalgamam, tornando-se algo como parte uma da outra. Partindo dessa reflexão, Louichon (2010) traz outro conceito indispensável para se entender melhor a noção de lembranças de leitura: o de evento de leitura. Como se “um dia, em um dado lugar, para um sujeito, um livro tornado evento. Este pode ser de natureza muito variada: o encontro com um personagem que modifica a relação com o mundo, consigo mesmo, com os outros, uma língua que subverte, uma voz que se impõe, uma cena que choca¹⁶” (LOUICHON, 2010, p. 183).

¹³ Si les livres importants sont ceux qui révèlent le secret des choses, dire les livres c'est dire les secrets qui habitent le lecteur, c'est mettre à nu une histoire, faite d'ombre et de lumière, de mémoire et d'oubli. L'identité littéraire n'est jamais que le produit du sujet qui l'énonce et cet énoncé n'a à subir aucun test de vérité. Énoncer un titre, dire qu'on a lu un livre même si on ne l'a pas lu [...] le sujet peut dire ce qu'il veut[...] il n'en énoncera pas moins une forme réelle d'identité littéraire dont la matière comprend les livres lus, oubliés, confondus, imaginaires ou désirés (Louichon, 2009 : 137).

¹⁴ Cette mémoire-là est moins souvent une mémoire des textes, des oeuvres, des histoires qu'une mémoire de soi lisant. (LOUICHON, 2010, p. 183).

¹⁵ Dans cette partie de la bibliothèque ce sont parfois des livres que l'on trouve, mais en tant qu'objets faits d'un papier dont on n'a oublié ni la texture ni l'odeur, des livres racontant une histoire mais qui est celle du lecteur, des livres auxquels manquent des pages, beaucoup de pages, et parfois même de titre, des livres qui ne sont pas faits de mots mais d'images, de sensations, de voix, d'émotions, des livres dont l'éclat fut tel qu'il ne reste parfois que cet éclat (LOUICHON, 2010, p. 183).

¹⁶ Un jour, en un lieu donné, pour un sujet, un livre fait événement. Celui-ci peut être de nature très variée: la rencontre avec un personnage qui modifie le rapport au monde, à soi-même, aux autres, une langue qui bouleverse, une voix qui s'impose, une scène qui frappe, (LOUICHON, 2010, p. 183).

Sendo assim, pode-se afirmar que a biblioteca interior, que é ao mesmo tempo autobiográfica e literária, é constituída, segundo Louichon (2010), de uma natureza dual. Ela contém lembranças de experiências de leitura e uma matéria que permite a essas experiências de se viver. Ela participa da construção da identidade social do sujeito, bem como de seu universo simbólico, indispensável para criar seu eu interior (BEMPORAD, 2019, p. 131). Isso nos remete à noção de *recurso simbólico*, da psicologia sociocultural, que é algo que “permite ao indivíduo semiotizar os objetos e de integrar o valor atribuído a esses objetos¹⁷” (BEMPORAD, 2019, p. 131). O recurso simbólico consiste na transformação, pelo indivíduo, de um elemento socialmente compartilhado em um recurso psicologicamente importante para ele. Ele é o intermediário entre o mundo psicológico individual e a realidade compartilhada: “São essas dinâmicas complexas de usos de elementos culturais duplamente atrelados à dinâmica de significado e de reconhecimento, na articulação do individual e do coletivo, que denominamos usos de recursos simbólicos¹⁸” (ZITTOUN, 2008, p. 52 *Apud* BEMPORAD, 2019, p. 131).

Assim, trazendo esse conceito para o nosso contexto, podemos entender a biblioteca interior como um conjunto de recursos simbólicos que o sujeito constrói ao longo da vida em relação às suas leituras, mas que só se concretizam quando ele os seleciona e os verbaliza (BEMPORAD, 2019, p. 131). Essa é mais uma das razões que justificam a necessidade de se escrever autobiografias de leitor na formação de leitores: atribuir sentido às suas leituras.

A biblioteca interior é constituída de um fundo e de obras privilegiadas (LOUICHON, 2009). As obras privilegiadas podem ser entendidas como sendo as grandes obras do cânone, preconizadas pela escola. Já o que a autora chama de “fundo”, que ela afirma ser bem mais complexo de caracterizar, são:

Obras, textos do leitor, fragmentos de textos e fragmentos de textos do leitor, discursos, saberes, categorias, emoções, imagens, tudo se funde também, tudo se reorganiza a cada nova leitura, a cada novo discurso, a cada novo saber, às vezes esquecido como tais, mas que participam da sua necessária substância¹⁹ (LOUICHON, 2009, p. 184).

¹⁷ Permet à l'individu de sémiotiser des objets et d'intégrer la valeur attribuée à ces objets (BEMPORAD, 2019, p. 131).

¹⁸ Ce sont ces dynamiques complexes d'usages d'éléments culturels doublement pris dans des dynamiques de sens et de reconnaissance, à l'articulation de l'individuel et du collectif, que nous avons appelés usages de ressources symboliques (ZITTOUN, 2008, p. 52 *Apud* BEMPORAD, 2019, p. 131).

¹⁹ Œuvres, textes du lecteur, fragments de textes et fragments de textes du lecteur, discours, savoirs, catégories, émotions, images, tout se fond aussi, tout se réorganise à chaque nouvelle lecture, chaque nouveau discours, chaque

Podemos entender, por essa definição, que o fundo é constituído por obras ficcionais das quais os jovens têm contato no dia a dia, por meio da mídia, dos desenhos, dos filmes e dos colegas. Obras que não são valorizadas pela instituição escolar, pelo seu “baixo valor literário”, mas que, segundo a autora, não são inertes em relação à formação da identidade do leitor. Dessa forma, para a autora, a missão da escola deveria ser dupla: “permitir aos alunos de viver experiências de leitura memoráveis e permitir a constituição de um fundo que não é dizível como tal²⁰” (LOUICHON, 2009, p. 184). Esses dois eixos, segundo a autora, estão absolutamente ligados por um vai-e-vem sistemático. Portanto, as obras que constituem esse “fundo” sevem de sensibilização e abertura para as obras privilegiadas e memoráveis.

Nessa mesma perspectiva, De Singly (1993) distingue, de um lado, uma leitura livre, sujeita aos gostos pessoais, que “deve permitir a cada um de se encontrar pelos meandros mágicos do imaginário²¹” e, por outro lado, “a leitura imposta, ditada por uma autoridade externa, pais ou professores²²”, que visa à “formação dos valores escolares (ou profissionais)²³” (DE SINGLY, 1993, p. 133). Portanto, cada uma delas tem uma função importante na formação da identidade do sujeito-leitor e nenhuma delas deve ser desprezada nem negligenciada.

Após termos definido o conceito de biblioteca interior, chegamos ao terceiro aspecto que nos interessa analisar nas autobiografias de leitor: o papel dos mediadores no processo de formação dos sujeitos-leitores.

4.3 Os mediadores da leitura

Ao entender o sujeito em uma perspectiva sociológica, isto é, enquanto alguém inscrito sócio-histórico-culturalmente, partimos do pressuposto de que as práticas de leitura são, em boa medida, influenciadas pelo meio no qual o sujeito está inserido. “O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural,

nouveau savoir, parfois oublié en tant que tel, mais qui participe pourtant de sa nécessaire substance. (LOUICHON, p. 184).

²⁰ Permettre aux élèves de vivre des expériences de lecture mémorables et permettre la constitution d’un fonds qui lui, n’est pas dicible en tant que tel (LOUICHON, p. 184).

²¹ Doit permettre à chacun de se trouver soi-même par le détour magique de l’imaginaire (DE SINGLY, 1993, p. 133).

²² La lecture-contrainte, dictée par une autorité extérieure, parents ou enseignants (DE SINGLY, 1993, p. 133).

²³ La formation de la valeur scolaire (ou professionnelle) (DE SINGLY, 1993, p. 133).

uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida” (PETIT, 2009, p.182). Assim, uma formação leitora bem-sucedida implica, em um primeiro momento, um contexto social mais estrito (no seio familiar) que favoreça o acesso aos livros, sobretudo à literatura, e que se legitime essa prática.

Os jovens que provêm de famílias pouco letradas, que não têm a leitura literária como prática cotidiana, por considerá-la uma atividade ociosa e sem utilidade ou simplesmente por terem sido privados desse patrimônio, encontram mais dificuldades de se apropriar desse “capital cultural”. Os pais, por mais bem intencionados que sejam, se nunca vivenciaram o gosto pela leitura, certamente não o transmitirão aos seus filhos, pois “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2009, p.192). Como no contexto brasileiro essa é uma realidade muito distante de boa parte das famílias, essa função acaba sendo transferida para o professor ou para outros mediadores. Nesse contexto, muitas vezes, a formação do sujeito-leitor torna-se deficitária, pois, como acrescenta Petit:

Dos professores é exigido algo impossível, um verdadeiro quebra-cabeça chinês. Espera-se deles que ensinem as crianças a “dominar a língua”, como se diz no jargão oficial. Que as convidem a partilhar desse suposto “patrimônio comum”. Que as ensinem a decifrar textos, a analisar e a ler com certo distanciamento. E, ao mesmo tempo, que as iniciem no “prazer de ler” (PETIT, 2009, p.187).

É preciso ressaltar ainda que a escola, frequentemente, acaba aumentando essa aversão do jovem em relação à leitura literária. Concordamos com Erich Schön (*Apud* PETIT, 2009, p.187) quando ele afirma que “a escola aparece como a instituição com maior responsabilidade pela perda do encanto das leituras de infância”. Esse distanciamento é provocado, por um lado, pela escolha das obras trabalhadas na escola, que geralmente não despertam o gosto e o prazer nos alunos, mas também, por outro lado, pela forma como essas obras são trabalhadas, que criam um abismo entre o leitor e o texto, em uma análise fria e distanciada. Assim, quando chegam na fase adulta, muitos jovens, imbuídos pelas suas más lembranças de leitura da infância, têm uma representação da leitura literária como sendo uma atividade fatigante e enfadonha.

Embora a leitura seja em grande parte uma questão de família, ela também é influenciada por um contexto mais amplo, um ambiente que convida ou desestimula a aproximar-se dos livros (PETIT, 2009, p. 174). Assim, “se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-

se na cultura letrada devido à sua origem social, o seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras ‘verdadeiras’, é essencial” (PETIT, 2009, p.182). Os mediadores da leitura exercem um papel fundamental na formação do leitor: “quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo” (PETIT, 2009, p.174).

Os mediadores da leitura podem variar segundo o contexto sociocultural, mas, de uma maneira geral, são: os professores, os bibliotecários, os livreiros, os assistentes sociais, os animadores voluntários de alguma associação, os militantes sindicais, os políticos, os amigos ou alguém com quem cruzamos (PETIT, 2009, p.174). No contexto brasileiro, pela importância que a religião tem na formação cultural, os mediadores também podem ser os seminaristas, os padres, os pastores etc. (TENFEN, 2013). Assim, não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um professor, um bibliotecário ou outro mediador que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual (PETIT, 2009, p.198). A presença de um mediador na formação do sujeito-leitor pode representar um divisor de águas: uma mudança radical na relação do sujeito com a leitura, que de uma impassibilidade completa pela literatura, pode se tornar um leitor ávido e apaixonado.

5 Considerações finais

À guisa de conclusão, acrescentamos que a escrita de autobiografias de leitor pode suscitar, em quem escreve, o desejo da leitura – de revisitar as obras que lhe marcaram –, e naquele com quem se compartilha, o desejo de vivenciar a mesma emoção experimentada pelo outro. Esse ato, segundo Rouxel (2013), é fundador e preside ao nascimento novos leitores, já que é na mediação que se transmite e se compartilha o desejo e o prazer da leitura.

Outrossim, ler literatura em contexto de aprendizagem de línguas, por exemplo, pode ser um caminho irrefutável para a aprendizagem, levando-se em conta que a obra literária pode permitir amplitude de horizontes e aberturas de mundo, pois pode ser, dito de outra forma, um caminho para se “conhecer os múltiplos ambientes sociais, culturais, históricos, ecológicos, conhecimento dos outros e de suas ancoragens patrimoniais, colocadas à prova a identidade,

experiência de alteridade, de interidade” (BLONDEAU, 2019, p. 53)²⁴. Concordamos com a pesquisadora no que se refere ao papel da literatura no âmbito da didática, pois pode se configurar em um lugar *sine qua non* para as múltiplas descobertas, sobretudo quando somada à autobiografia de leitor.

Para o professor-pesquisador, esses textos podem revelar o perfil leitor do seu público, mostrando-lhe os gostos e as necessidades dos seus alunos em termos de ampliação do repertório literário ou mesmo da necessidade de um trabalho mais individualizado em relação aos alunos que demonstram certo distanciamento ou bloqueio ao texto literário. Concordamos com Pennac (1992) quando ele afirma que “alguém que não gosta de ler é alguém que acredita não gostar de ler” (p.198). Portanto, acreditamos que se o estudante ainda acredita não gostar de ler, sobretudo em se tratando de textos literários, é porque ele ainda não teve um encontro com um mediador que o revelasse esse gosto. É porque ele ainda não teve contato com as obras literárias que o fizessem descobrir o prazer da leitura. Por isso, a autobiografia de leitor na formação de leitores pode ser um riquíssimo instrumento para orientar o trabalho do professor mediador junto ao seu público.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores:
Emerson Patrício de Moraes Filho - Conceitualização, Análise formal, Investigação, Metodologia, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.
Josilene Pinheiro-Mariz - Conceitualização, Análise formal, Investigação, Metodologia, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

Referências

BEMPORAD, C. L'autobiographie de lecteur en didactique de la littérature : un outil pour la recherche et l'enseignement. In : *Approches didactiques de la littérature* [en ligne]. Namur : Presses

²⁴ [...] c'est-à-dire moyen de connaissance des multiples environnements sociaux, culturels, historiques, écologiques, connaissance des autres et de leurs ancrages patrimoniaux, mise à l'épreuve de l'identité, expérience de l'altérité, de l'intériorité (BLONDEAU, 2019, p. 53).

universitaires de Namur, 2019 (généré le 13 avril 2021). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pun/6982>>. ISBN: 9782390290964.

BLONDEAU N., ALLOUACHE F., SALVADORI E. *Autobiographies langagières, élaborations identitaires, appartenances, transmission*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, CNAM, Paris, 2012.

BLONDEAU, N. La littérature comme accès au monde. In: BLONDEAU, N.; BOY, V. POTOLIA, A. (Orgs.) *L'école sans murs : une école de la reliance*. Paris. L'Harmattan. 2019, p.53-62.

CANVAT, K. Lire du côté de chez soi. Réhabiliter la lecture « ordinaire ». *Etudes des Lettres*, 4, 2007, p. 19-52.

DAUNAY, B. *Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français*. Le Français aujourd'hui, 2007, p. 43-51.

DE CROIX, S.; DUFAYS, J-L. *Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur*. Haute Ecole Léonard de Vinci et CEDILL, Université catholique de Louvain. 2004.

DE SINGLY, F. Le livre et la construction de l'identité. In M. Chaudron et F. De Singly. *Identité, lecture, écriture*. Paris: Centre George Pompidou, 1993. p. 131-152

DUMAYET, P. *Autobiographie d'un lecteur*. Paris: Pauvert, 2000.

GERVAIS, B. *Les régies de la lecture littéraire*. Tangence, 36. 1992, p. 8-18.

JOUVE, V. *La lecture*. Paris : Hachette, 1993.

LEDUR, D.; DE CROIX, S. Écrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture. In. *Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement*. Vol. 8. n° 1, 2005.

LOUICHON, B. *La littérature après coup*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009.

LOUICHON, B. Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures. In B. Louichon et A. Rouxel (dir.). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. (177-185). Rennes: PUR, 2010. p. 177-185.

PENNAC, D. *Comme un roman*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1992, p. 198

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PICARD, M. *La lecture comme jeu*. Causerie introductive au congrès de l'ABF, Qui lit quoi?. Lectures, 1984.

RIFFATTERRE, M. *Sémiotique de la poésie*. Seuil : Paris, 1978.

ROUXEL, A. ; LANGLADE, G. (Org.) *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: PUR, 2004.

ROUXEL, A. *Autobiografia de leitor e identidade literária*. Trad. REZENDE, Neide Luzia de. Alameda: São Paulo, 2013.

TENFEN, E. H. *Memória de leitor: compreensões a partir de autobiografias de leitores'* 15/03/2013 112 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.