

O que histórias de leitoras da pós-graduação nos revelam sobre disposições para ler literatura?

Sandra Dias Loguerio

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

Jorge Morgan de Aguiar Neto

Universidade Federal de Pelotas (Brasil)

Resumo

A partir de uma disciplina que reunia estudantes de pós-graduação dos cursos de Letras e Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que buscava refletir sobre as disposições do indivíduo para ler literatura, servimo-nos da produção da autobiografia de leitor/a como método de (auto)etnometodologia a fim de discutir a experiência de leitores/as com a leitura literária e as repercussões dessas narrativas para sua formação enquanto docentes de língua, literatura ou de qualquer disciplina que não prescinde de leitura. O método adotado permite acessar uma esfera íntima das participantes, apontando relações e condições sociais que determinam sua história particular de socializações, o que não é contemplado em estudos estatísticos sobre leitura. A análise das autobiografias, por sua vez, trazidas em forma de segmentos selecionados no artigo, testemunha a diversidade de patrimônios de disposições dos sujeitos que a docência não pode desprezar.

Palavras-chave: Autobiografia de leitor. Disposições para ler. Leitura literária. Formação docente.

What do the stories of postgraduate readers tell us about their willingness to read literature?

Abstract

We draw on a postgraduate module attended by students of Education and Language and Literature at the Federal University of Rio Grande do Sul, which aimed to explore individuals' willingness to read literature. We use the written production of the readers' autobiography as a method of (auto)

ethnomethodology in order to discuss the experience of readers with literary reading and the repercussions of these narratives for their training as teachers of language, literature or any subject that does not dispense with reading. The method adopted allows access to an intimate sphere of the participants, highlighting social relations and conditions that shape their particular history of socialisation, which is not typically considered in statistical studies on reading. The analysis of the autobiographies presented in the form of selected segments in the article bears witness to the diversity of subjects' dispositional heritage that teaching cannot ignore.

Keywords: Reader's autobiography. Willingness to read. Literary reading. Teacher training.

¿Qué nos han revelado las historias de lectoras de cursos de posgrado sobre disposiciones para leer literatura?

Resumen

2

A partir de una disciplina que reunía a estudiantes de posgrado de las carreras de Letras y de Educación de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul y que buscaba reflexionar sobre las disposiciones del individuo para leer literatura, empleamos la producción de la autobiografía de la lectora como método de (auto)etnometodología con el objetivo de discutir la experiencia de lectores/as con la lectura literaria y con las repercusiones de estas narrativas en su formación como docentes de Lengua, de Literatura o de cualquier disciplina que no prescinda de la lectura. El método adoptado permitió acceder a la esfera íntima de las participantes, indicando relaciones y condiciones sociales que determinan su historia particular de socializaciones, lo cual no se contempla en estudios estadísticos sobre la lectura. Por su parte, el análisis de las autobiografías, presentadas en forma de segmentos seleccionados a lo largo de este artículo, atestigua una diversidad de patrimonios de disposiciones de los sujetos que la docencia no puede despreciar.

Palabras clave: Autobiografía del lector. Disposiciones para leer. Lectura literaria. Formación docente.

O começo dessa história

Como docentes das áreas de Letras e de Ciências Sociais, respectivamente, a formação leitora sempre foi uma de nossas preocupações primeiras, seja como a própria matéria de sala de aula, no primeiro caso, seja como condição para o desenvolvimento da disciplina, no segundo caso. Nesse contexto, sabemos do papel que ocupa o hábito de ler textos literários, desde a leitura-fruição – aquela que inicia a criança, em ambiente familiar ou escolar, normalmente pela escuta, à prática de ouvir histórias – até a leitura propriamente dita de repertórios literários – aquela em que o leitor mobiliza as dimensões cognitiva, ética e estética (Amorim; Domingues; Klayn; Silva, 2022), permitindo com que constitua um capital cultural letrado, legitimado socialmente, dentro de uma dada sociedade. Como docentes, sabemos também da crise que atravessa a educação em nosso país e do impacto que isso acarreta, particularmente, para a formação leitora.

Situações de crise, como a que vivemos nas formações de licenciatura, incluindo as formações em línguas e literaturas, resultam de múltiplos fatores. Há certamente o predomínio da ideologia neoliberal e os efeitos socioeconômicos e culturais de uma política efetiva condicionada por tal ideologia, que busca eliminar tudo que resulte em uma “[...] pedagogia libertadora” (Freire, 2013) e um “[...] conhecimento-emancipação” (Souza Santos, 2011) que incidem, preponderantemente, nas ciências humanas; mas há também aspectos internos, como aqueles que dizem respeito a momentos de ruptura do conhecimento e das práticas de produção de conhecimento e de linguagens, como hoje vivemos, por um lado, com a explosão das tecnologias de informação e comunicação, e por outro, com a necessária revisão da matriz cultural ocidental que suplantou, em nosso país, a diversidade de epistemologias e cosmovisões. Nesse sentido, esse quadro de “crise” não seria, antes, um sintoma de desencontros entre experiências de leitores/as e, sobretudo, entre a expectativa docente e os anseios discentes? É possível levar a ler (o que se quer que se leia)? Como se lê e como se leva a ler? Quais os sentidos dessa busca quanto à (trans)formação de leitores/as, aquela que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017/2021, p. 490), deve formar para o “[...] protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que

respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável".

A partir de uma disciplina de pós-graduação, que reunia estudantes de Letras e Educação, buscando refletir sobre as disposições do indivíduo (Bourdieu, 1999, 2004a, 2004b ; Lahire, 2004, 2008, 2017) para ler literatura, passando por questões mais gerais sobre letramentos (Street, 2014; Soares, 2008), e servindo-nos da produção da autobiografia de leitor/a como método de (auto)análise (Petit, 2013), propomos discutir a experiência de leitores/as com a leitura literária e as repercussões dessas narrativas para sua formação enquanto docentes de língua e/ou literatura. Não trataremos aqui de abordagens pedagógicas, mas antes dos sentidos atribuídos ao ato de ler – ao que, ao porquê e ao como se lê –, informações que não costumam aparecer associadas nas pesquisas quantitativas acerca de letramento ou, mais especificamente, de hábitos de leitura¹ e que dão pistas para a formação docente/a.

4

Alguns pressupostos trazidos na bagagem

Sobre disposições para ler

A leitura, como qualquer outra prática cultural, é particularmente a leitura de elaboração de sentido, dialógica, que exige engajamento crítico – aquela cuja instituição escolar busca promover, a fim de assegurar, entre outros, “o direito à literatura” (Candido, 2011) – se produz, como explica Bourdieu, por meio da “desnaturalização do mundo social e das regras do jogo”, “fundada em ideias puras [...]” (Martelete, 2017, p. 36), ou seja, sem comprometimento com seus modos sociais de produção. Como capital cultural objetivado pela escola, esquece-se que a maneira como nos relacionamos com os textos diversos, que permeiam nossas sociedades letradas em seus variados sistemas semióticos, é, antes, *capital incorporado*, isto é, [...] “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se tornou corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (Bourdieu, 1999, p. 72). Tornar-se leitor/a e, mais precisamente, tornar-se um tipo de leitor/a, portanto, supõe que temos estruturas pessoais – estruturas ou condições objetivas (recursos

materiais, biológicos, de tempo etc.) e estruturas incorporadas ou disposições estruturantes (esquemas mentais e corporais que funcionam como matriz simbólica das práticas, condutas, pensamentos, sentimentos etc., determinando nossa percepção das experiências posteriores) – que concebem essa prática tal como a praticamos. Ler livros impressos e/ou digitais, ouvir textos, canções ou podcasts; ler quadrinhos, romance e/ou poesia, textos técnicos, científicos ou acadêmicos; de gastronomia, esporte ou astronomia; ler em voz alta, em grupo ou sozinho, em silêncio; ler por obrigação, diversão ou interesse etc., não é da “natureza” do sujeito, não é algo hereditário, tampouco pode se tratar de uma conduta a ser imposta por decreto. É uma prática que “faz” sentido ou não para os sujeitos – embora transcendam às vontades individuais –, que foi incorporada ou não à sua experiência, mesmo que de maneira simulada e inconsciente. O que pode, então, a escola e/ou a universidade nesse sentido? No mínimo levar em conta as singularidades dos sujeitos e como se relacionam com as práticas valorizadas nesses ambientes.

Entre as brechas deixadas pelos estudos de macrossociologia, de base estatística, de Bourdieu, Lahire (2004, 2008) pratica a microssociologia ou sociologia do quotidiano, aprofundando o estudo das disposições dos sujeitos. Para o autor, as disposições estão na base da incorporação do *habitus* (internalização da exterioridade, do social, e externalização da interioridade, do indivíduo) e se distinguem, entre outras², em disposições *para crer* ou crenças e disposições *para agir*, ou seja, ações concretas no mundo social. Porém, somos “[...] portadores de múltiplas disposições para agir e também interiorizamos, mais ou menos, uma multiplicidade de crenças [...]” (Lahire, 2004, p.41-42), mais ou menos verbalizáveis, mais ou menos conscientes, e que são determinadas pelas diversas socializações pelas quais passamos – que atualizam incorporações do passado –, das quais fazem parte as normas sociais produzidas pelas instituições que integramos, seja familiar, escolar, religiosa, política etc. Esse mecanismo complexo de inibição/ativação de disposições supõe que cada indivíduo seja portador de uma pluralidade de disposições – um “[...] patrimônio individual de disposições [...]”, um “homem plural” (Lahire, 1988 – e, portanto, um sujeito que se constitui continuamente a partir daquilo a que é exposto no decorrer da sua vida (ciclos de experiência) e das práticas e valores que assimila a partir dos ambientes e territórios que o acolhem, dos quais participa, nos quais (inter)

age, e que dão forma a diferentes tipos de encaixes e relações, entre outras, com a cultura escolar e com o letramento próprio da escola.

É pertinente pensar, a partir daí, a própria problematização da noção de letramento e de leitura literária feita por estudiosos da área. Rompendo com a visão dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medido nos sujeitos – tal como denotam expressões do tipo “grau de letramento” ou “nível de letramento”, “leitura funcional” etc. –, assim como com a visão dicotômica entre fala e escrita, Street (2014) considera que, como práticas sociais, há variedades de letramento, construídas histórica e culturalmente. As diferenças de concepção e definição estão nos modelos interpretativos dessas práticas: a concepção dominante corresponde a um modelo interpretativo “autônomo” (ou “culturalista”), pois, apoiado na identificação do que as pessoas *sabem* sobre os textos, parte do pressuposto de que é preciso letrar pessoas “não letradas” para que alcancem o nível de letramento que as capacite para usufruírem de “melhores condições de vida”, independentemente de seus contextos socioeconômicos e culturais; a essa concepção se opõe o modelo interpretativo “ideológico” que, buscando identificar o que concretamente as pessoas *fazem com* os textos (quando, onde, por quê...), mostra que todo letramento é atravessado por práticas não (apenas) escolarizadas, atreladas a contextos históricos e culturais e a relações de poder entre os grupos sociais.

6

Ao modelo autônomo responde a “pedagogização do letramento”, que, por meio da instituição educacional, privilegia um padrão de letramento – não por acaso aquele com a qual a elite socioeconômica está mais afeita, com o qual se identifica e que, em boa medida, a identifica – enquanto marginaliza outras formas de letramento. Pensemos, por exemplo, na relação de crianças com as aulas de línguas na escola (língua materna ou estrangeira) que costumam viajar para o exterior com seus pais (para os EUA, a Europa), estão expostas a variedades linguísticas urbanas e prestigiadas do português brasileiro, assim como a outras línguas (de prestígio, normalmente) desde cedo, costumam ouvir histórias que seus pais, irmãos ou familiares leem para elas etc., e a de crianças que nunca saíram de seu bairro ou cidade, estão expostas a outras variedades de sua língua que não a de prestígio, e mesmo a outras línguas praticadas em seu bairro (como o espanhol venezuelano ou o

crioulo haitiano que chegam com migrantes) e cujos pais não costumam narrar histórias para elas, mas conversam com sua vizinhança, narrando situações de seu dia-a-dia, ou frequentam regularmente uma igreja, onde são contadas histórias. Quais delas tendem a se identificar mais facilmente com o que a escola lhes apresenta, com as práticas escolares, e, ao contrário, maior estranheza com o que lhes é proposto? Invertendo ainda a questão: para quais delas o que praticam na escola fará sentido quando transpostas para sua vida familiar quotidiana? Quais delas terá interlocutores mais familiarizados com o que fazem e ouvem na escola? Esse exercício comparativo-reflexivo pode incluir muitas outras variáveis, como, por exemplo, crianças indígenas, crianças quilombolas, crianças em situação de migração forçada etc.

Na esteira de Street, Soares (2008) se questiona sobre a prática da leitura literária de uma perspectiva autônoma e de uma perspectiva ideológica. No primeiro caso, a leitura literária é intrinsecamente “boa”, “legítima”, importante para “cultivar” os sujeitos, torná-los mais “cultos” (em relação ao que e para que nunca se sabe); no segundo caso, como prática ideológica, a leitura literária está “[...] enraizada em e [é] difusora de visões de mundo, veículos de inculcação de valores, podendo, portanto, ter efeitos e consequências os mais diversos” (Soares, 2008, p. 30), aproximando ou afastando de determinados textos e mesmo da prática de ler.

Podemos afirmar, assim, que as disposições para ler literatura, bem como a própria concepção que temos de texto literário, também integram nosso “patrimônio individual de disposições”, definindo nossa relação com textos literários e o que fazemos com eles. O mesmo exemplo sobre as crianças mencionado acima se aplica igualmente à relação com textos literários (o tipo de texto, de narrativas; os conteúdos abordados; a linguagem etc.) e com a leitura literária (para que, com que propósito se lê; como e onde se lê, para dialogar com quem etc.). Um primeiro passo para a investigação dessas disposições em adultos leitores pode se dar através do exercício autoinvestigativo proporcionado pela escrita autobiográfica de leitor/a.

Sobre a autobiografia como método de pesquisa

A autobiografia de leitor/a, aquela em que contamos nossa história de como, por quê, quando, com quem nos percebemos leitores, que busca refletir sobre o que parece ter nos motivado em relação ao ato de ler ou, mais particularmente, à leitura de um determinado texto ou, ao contrário, nos fez recuar, temer, desviar de leituras, entre outros aspectos, constitui nosso método para a coleta de dados. Inspirados no trabalho de Michèle Petit (2013), pensamos que a escrita autobiográfica, que é sempre autoanálise, proporciona um trabalho de (auto)etnometodologia. Esse método, consagrado por Alain Coulon (1993) no campo da Educação, busca "[...] responder a perguntas sobre como as realidades da vida cotidiana são enfrentadas [...] e interpretadas constantemente [...]" (Gray, 2012, p. 140), tendo como pressuposto que as impressões, acompanhadas de sentimentos em retrospectiva, organizadas em narrativas pelos atores sociais, importam tanto quanto os dados obtidos de documentos secundários para a compreensão da vida social.

8

Como nos sugere Petit (2013, p. 17), que articula, de inúmeras maneiras, as dimensões individual e coletiva da leitura, "[...] toda pessoa que trabalha com a leitura deveria pensar em seu próprio percurso como leitor". Embora ela não justifique a afirmação que faz, acreditamos que a reflexão sistematizada sobre nós mesmos nos permite lançar um novo olhar para o outro. Assim, refletir sobre minha própria trajetória como leitor/a e compartilhar o que vivi com os/as colegas, na medida do possível, permite lançar um outro olhar para o discente, pois, nós, enquanto docentes – e, em muitos casos, "iniciadores de livros" (Petit, 2013, p. 37) –, também incorporamos *habitus* e nos esquecemos de *como* isso ocorreu.

É importante ressaltar que o interesse inicial dessa antropóloga difere das perguntas iniciais que fazemos. Ela não se pergunta como "construir leitores" ou "como fazer ler", mas como as pessoas se constroem através da leitura: "[...] como a leitura pode ajudar as pessoas [...] a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos [...] ou, mais precisamente, como as pessoas elaboram um espaço de liberdade a partir do qual podem dar sentido a suas vidas" (Petit, 2013, p. 31). Estudando as "[...]" formas de experiência literária [...]", Bernard Lahire

se aproxima da visão de Michèle Petit ao definir esse tipo de leitura como suporte para “sonhos em vigília” (Lahire, 2004, p. 189), em que ou antecipamos algo ou, ao contrário, reelaboramos uma experiência vivida através do exercício simbólico que a leitura com a qual nos identificamos é capaz de proporcionar.

Ora, essas perguntas ou considerações que carregam pressupostos – as pessoas leem, a leitura é um espaço de liberdade etc. – com os quais também compactuamos, desde que se considere a diversidade de objetos semióticos, tipos de leitura e de leitores, não podem deixar de dizer igualmente sobre *como* essa relação se deu, sobretudo quando os sujeitos (auto) investigados são adultos, leitores atestados e se interessam pela formação leitora.

Vale apontar, por fim, que esse tipo de pesquisa etnometodológica, apoiada na autobiografia, se justifica pelos seguintes aspectos deste estudo: i. a relação com o ato de ler diz respeito a uma esfera íntima, pessoal, e pode trazer à tona situações e aspectos difíceis de serem observadas pelo pesquisador e, sem dúvida, não constam em pesquisas estatísticas; ii. a construção dessa relação com a leitura só pode ser descrita, elaborada e interpretada em retrospectiva, ou seja, como uma biografia, um depoimento histórico (com suas marcas de tempo e lugar), uma vez que diz respeito a experiências vividas; iii. a autobiografia permite fazer relações lógico-temporais que rompem, como qualquer narrativa, com o espaço-tempo de uma dada observação, abrindo espaço para a complexidade da experiência humana, uma vez que articula inúmeros aspectos daquilo que foi experienciado pelos sujeitos e que são pontos cegos para a observação em um tempo-espacô definidos *a priori*; iv. nesse sentido, é inegável que as narrativas pessoais têm um valor heurístico para a investigação das relações entre história individual e história social, permitindo a formulação de hipóteses sobre a relação com a leitura e a formação de leitores.

Fragmentos de leitoras na pós-graduação em Letras e Educação

Contexto, atores e perguntas iniciais

Mais do que dar respostas às questões que trouxemos até aqui, o estudo que apresentamos³ nos permite inverter o enfoque, que parte agora de uma experiência docente, que se apoia em instrumento da microssociologia, a (auto)etnometodologia, junto a estudantes de pós-graduação das áreas de Letras e Educação. Nesse caso, portanto, pesquisa e ensino estão relativamente imbricados: suas pesquisas nascem de experiências docentes (ou de mediação leitora) – algumas em terreno mais explicitamente sensível, como a leitura em penitenciárias ou em escolas e bibliotecas comunitárias da periferia de Porto Alegre/Rio Grande do Sul, ou ainda voltada ao multiletramento junto a pessoas idosas – e espera-se que suas práticas docentes ou de mediação sejam marcadas pelas experiências investigativas que realizam. A reflexão comum proposta gira em torno de “letramentos, práticas de leitura e (trans) formação de leitores”, com ênfase particular na leitura literária, e se dá ainda em situação de ensino remoto emergencial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre), de agosto a novembro de 2021, portanto com encontros remotos síncronos e atividades assíncronas.

10

O grupo de estudantes era formado por 10 pós-graduandas, duas doutorandas e oito mestrandas; em sua maioria professoras de línguas, português e/ou línguas estrangeiras (francês, inglês e italiano), mas também uma advogada e uma psicóloga. Algumas vinham do interior do estado do Rio Grande do Sul, mais raramente de outros estados e outras sempre moraram em Porto Alegre. Suas idades variavam entre 25 e 45 anos. As estudantes da Letras/UFRGS não ingressaram no programa de pós-graduação pela reserva de vagas, que ainda não vigorava no Instituto de Letras à época; quanto às estudantes da Pós-Graduação em Educação, que já contava com as cotas desde 2016, não sabemos⁴. Assim como, nenhuma delas comentou se usufruiu da política de reserva de vagas para ingressar na Graduação. Fomos descobrindo, juntas, ao longo das conversas, que as experiências e trajetórias escolares e de vida eram marcadas por culturas familiares e condições sociais muito disíspares, como veremos mais adiante.

A heterogeneidade do grupo não impedia que o interesse pela disciplina convergisse em relação a uma preocupação: como fazer com que as pessoas (crianças, adolescentes, jovens, adultos...) leiam mais, ou seja, compreendam o que leem, leiam com propriedade, leiam crítica e dialogicamente, leiam gêneros diversos, leiam em outras línguas, para que, preocupação que vem na sequência, participem ativa e plenamente da vida social. Isso porque sabe-se que as práticas escritas são múltiplas e que as diferentes relações dos sujeitos com a tecnologia da escrita – isto é, ler e escrever, normalmente na(s) língua(s) hegemônica(s) – determina trajetórias de vida e hierarquias sociais. As questões trazidas deixam entrever uma suposição de “crise” quanto à atividade leitora em geral e se acentua quando se indagam sobre a leitura literária, explicitada, por exemplo, pela pergunta “Como fazer com que a comunidade escolar acolha novas práticas de letramento, como a leitura literária?” ou ainda atribuindo à leitura literária uma função emancipatória de modo a justificar sua inclusão nas formações, como vemos em “Como a leitura literária influencia a consciência crítica?”. O “como” que introduz a maioria das perguntas sinaliza, por um lado, um posicionamento já consolidado acerca da importância da leitura (literária ou não) em nossa sociedade e, por outro, a preocupação das pós-graduandas em aperfeiçoá-la.

11

A essas questões iniciais que carregavam pressupostos sobre o efeito da leitura, mas também sobre a crise “da leitura” – visão confirmada pelo simpósio Ensino de Literatura em Crise: Diagnósticos & Propostas (ABRALIC, Salvador/Bahia, 2023) – somavam-se as questões trazidas pela proposta da disciplina que se organizava em duas partes: a primeira destinada a chegar a alguns consensos sobre as noções de letramento nas instituições escolar, familiar e acadêmica (que normalmente estão em descompasso, inclusive no interior de cada uma das instituições); e a segunda destinada a refletir sobre o ambiente social do indivíduo que lê, sobre as possibilidades de leitura do indivíduo que tem uma história familiar e social, mas que circula em diferentes ambientes sociais, que levaria à questão final “quais as disposições do indivíduo para ler literatura? Qual(qual) literatura(s)?”. Dito de outro modo, a disciplina pretendia levar a refletir sobre aspectos sociológicos dos letramentos, invertendo a provocação que Lahire faz aos sociólogos – sintetizada em “como é possível investigar os indivíduos, a sociedade, ignorando a dimensão da linguagem, sobretudo a forma como se expressam?” (Lahire, 2004,

p. 95) – de modo a articular as práticas de leitura ou do fazer ler com outros marcadores sociais, que vão além da bagagem languageira ou repertório literário que os indivíduos carregam.

Princípios e procedimentos metodológicos: conversas cruzadas, conversas paralelas, conversas sem fim

Como estávamos condicionadas pelo ensino remoto emergencial em vigor à época, os encontros eram virtuais e intercalados com interações assíncronas, principalmente via as ferramentas “fórum” (para interação de todo o grupo) e “diário” (interação discente-docente individualizada). Cada encontro era, assim, antecedido da possibilidade de manifestação pessoal ou de interação entre quaisquer participantes, antecipando questões e/ou impressões sobre uma dada leitura prevista, e seguido da possibilidade de manifestação por cada uma das discentes em relação ao tópico da aula, em forma de sínteses, de modo que pudesse reformular suas primeiras impressões e questões a partir do que havia sido discutido no encontro síncrono. O objetivo era fomentar ao máximo o diálogo, as trocas e a colaboração, o que exigia respeito ao ritmo de cada uma, ao modo que privilegiam para interagir, bem como à bagagem e aos interesses de cada uma, enfim, às diferenças.

Antes mesmo do primeiro encontro, abriu-se espaço, no ambiente virtual, para dúvidas e sugestões ao programa e ao cronograma disponibilizados, bem como um espaço para que cada uma – inclusive a docente – antecipasse algumas informações pessoais orientadas pelos seguintes pontos:

- informações universitárias atuais: objeto de estudo, área; interesse específico pela disciplina etc.;
- informações profissionais: trabalho atual, anterior ou pretendido; expectativas ou questões sobre o encaminhamento do meu ofício, ou seja, o que me inquieta ou o que me interpelou nessa(s) experiência(s);
- outras informações que você considera relevantes sobre você (interesses não acadêmicos/profissionais, trabalhos ou atividades paralelos etc.).

Essa primeira apresentação ajudou a identificar afinidades, para além do *lattes*, e estilos pessoais, bem como a realizar ajustes no programa previsto e a estimular a interação no primeiro encontro síncrono. Destacam-se, por exemplo, confluências de interesses – a leitura literária nas aulas de línguas estrangeiras/adicionais –, de gostos diversos – sou mais da poesia do que do romance, gosto de gatos, de cozinhar etc. –, mas também diferenças que se complementavam – o que um estudo sobre projetos literários na educação infantil pode ter a dizer a um projeto de leitura literária no espaço prisional, e vice-versa? A leitura-fruição funciona apenas na educação infantil? O que um estudo sobre gestos e palavras das mediadoras de leitura tem a contribuir com um estudo voltado para determinar o papel da análise linguística na leitura e na escrita? Provavelmente tenham algo a dizer sobre a relação que cada indivíduo estabelece com a reflexão sobre a língua e a leitura ou, ao contrário, a resistência de pensar sobre isso.

Como não estipulamos uma sistemática de leitura obrigatória ou de seminário, mas antes se trabalhou com base na liberdade de se preparar para os encontros – ler ou não o(s) texto(s) indicado(s), ler parcial ou totalmente, ler/ouvir outros documentos relacionados etc. –, os comentários e questões lançados sobre a leitura ou o tópico previsto antes do encontro permitiam preparar um plano de aula com base nessas reações iniciais. Desse modo, a própria conversa nos encontros, além de levantar os pontos-cegos das leituras realizadas, estimulava, normalmente, a leitura de quem ainda não tinha lido, cuja reação podia ser manifestada posteriormente. Não raras vezes também outras referências, não previstas no programa, entravam em cena, ampliando o repertório teórico do grupo, assim como a discussão era fartamente ilustrada por relatos de experiência, tão ou mais contundentes quanto as leituras teóricas indicadas.

O diálogo, portanto, transversal, multidirecional, multimodal e contínuo, ou seja, proposto antes, durante e depois das aulas (encontros síncronos), sobreponha-se à obrigação de cumprir o programa com base em uma bibliografia imposta e restrita e, sobretudo, ao lugar da docente-pesquisadora como vetor principal do saber e da pauta. Esses diálogos culminariam, ao final da disciplina, em um registro escrito de uma autobiografia de leitora. O objetivo era refletir sobre sua trajetória pessoal de leitora e organizar a narrativa que,

em parte, já era compartilhada com as colegas durante os encontros síncronos. Esse exercício, como dissemos, permitiria a se conectar de outro modo com seus próprios discentes e/ou interlocutores, lembrando-nos de por que lemos ou de por que fazemos o que fazemos. Trata-se de uma autoinvestigação de suas disposições ou, nas palavras de Lahire:

Trata-se de investigar a realidade social sob a forma incorporada, interiorizada: como a realidade exterior, mais ou menos heterogênea, é feita corpo? Como experiências socializadoras múltiplas podem (co)habitar no mesmo corpo? Como é que tais experiências se instalaram mais ou menos duravelmente em cada corpo? E como elas intervêm em diferentes momentos da vida social ou da biografia de um indivíduo? (lahire, 2017, p. 35).

Trazemos essas questões como um horizonte de exploração do que foi produzido pelas discentes, conscientes de que não poderíamos responder a elas somente com base na produção autobiográfica e que outros instrumentos de coleta de dados e de análise seriam indispensáveis para um aprofundamento do estudo.

14

Da análise da autobiografia de leitora

A autobiografia das pós-graduandas seguia uma sugestão de roteiro: podia-se iniciar pelas experiências de leitura domésticas (em casa, na comunidade), passando pelas primeiras experiências escolares, chegando à adolescência e ao período pré-universitário e, finalmente, ao período universitário e mesmo pós-universitário. Fora isso, não havia qualquer recomendação quanto à forma, ao estilo a ser adotado; no entanto, seria bem-vinda toda associação com alguma(s) discussão(ões) teórica(s) que havíamos feito ao longo do curso. De maneira geral, as recomendações foram seguidas, o que nos possibilitou uma leitura por agrupamento de ciclos de experiência e, a partir desses, de retratos de leitoras, como vemos a seguir com os fragmentos ilustrativos. Na medida do possível, buscaremos seguir as trajetórias de algumas delas nas fases descritas.

O ato de ler tem um antes, que varia bastante

[...] não me lembro de quem leu para mim pela primeira vez. Recordo de a Marlene, que cuidava dos meus irmãos, sentada numa cadeira de balanço, lendo a Baleia Cantora. Eu tinha uma coleção de disquinhos que vinham com o livro respectivo e talvez ela lesse para mim ou para ela mesma, pois algum tempo depois ela foi estudar Letras (Patrícia, 2021).

[...]

[...] comecei a prestar a atenção em alguns livros velhos que havia em minha casa. Havia um, em especial, que devia ser algum livro didático de alfabetização que trazia muitas gravuras, as quais eu e meu avô gostávamos de recortar; o que eu gostava de recortar também eram os rótulos de embalagens para poder colar em uma folha de ofício e copiar as palavras que eu via ali em letras grandes e destacadas (Natália, 2021).

[...]

Em um pequeno município do interior do Rio Grande do Sul [...], [...] meus pais começaram a me apresentar ao mundo das letras. [...] Lembro que eu gostava muito de estar sentada na sombra de dois pinheiros enormes do pátio e ficar desenhando na areia com um graveto. Meus pais aproveitavam esse momento para desenhar letras e [...] me ensinar a correspondência entre som e letra [...] (Franciele, 2021).

[...]

Lembro quando era muito pequena, talvez uns 4 anos [...], quando visitava minha avó materna, do encantamento e admiração que eu tinha pelo fato inexplicável de minha avó, não alfabetizada, [...] [de] como ela “lia” e explicava, de forma tão encantadora, os textos bíblicos [...] no interior do Tocantins (Joseane, 2021).

15

Essa sequência de testemunhos (memórias da primeira infância) reflete, antes de tudo, aquilo que comentamos anteriormente, para o qual os sociólogos chamam a atenção: o fato de que a relação com as letras (com o escrito) está plenamente inserida em práticas sociais em um contexto muito preciso (um lugar/local, hábitos de convivência/cuidado na família, pessoas próximas, objetos circundantes ao alcance da mão etc.). É revelador dessas narrativas igualmente a expressão de prazer e de entusiasmo que vemos explicitada em algumas delas – “adorava que”, “lia [...] de forma tão

encantadora", "gostava/gostávamos muito", etc. –, bem como os diferentes objetos semióticos com os quais cada uma lida ou elege para narrar esse começo de história, que, além de apontar para estímulos iniciais, dizem muito de seu entorno social e cultural de origem com o qual, como aponta Lahire (2019), deverão compor em permanência.

Experiências escolares marcadas pela relação parental

[...] eu já sabia ler e escrever [...]; porém, [...] eu tinha dificuldades de interagir com os colegas. Foi devido a esse grande acaso que tive contato, pela primeira vez, com uma biblioteca. [...]: paralisei, fiquei com medo. Até então, o que eu conhecera foram livros didáticos, livros de atividades, livros técnicos, [...]. Livros de histórias eram demasiado distantes da minha realidade e [...] [não] eu arriscaria encostar em qualquer um deles sem permissão [...] [em casa, segundo o pai, livros não eram para crianças] (Júlia, 2021).

[...]

Outros objetos importantes que apreciava na escola eram os livros da biblioteca, eu me sentia super adulta com eles. Adorava escolher livros inadequados para a minha idade e me exibir por aí, mesmo que não fosse ler. [...], queria mesmo [...], levar para casa e mostrar para os meus pais que eu já estava lendo um livro de mais de cem páginas, [...]. Ler para mim sempre foi sinônimo de inteligência, e por isso eu sempre queria mostrar o que eu estava lendo [...] (Juliana, 2021).

[...]

[...] sou filha e neta de família não alfabetizada, meus pais eram pequenos agricultores e morávamos muito longe da cidade. [...] Minhas experiências com a leitura começam muito cedo, mas em um movimento pendular entre campo e cidade, pausado por longos intervalos de tempo, e incentivo dos meus pais, embora minha mãe ainda hoje não saiba escrever o próprio nome. [...] minha história de leitura está diretamente ligada aos momentos de escola, aos livros didáticos e 'cartilhas' [...] (Joseane, 2021).

Lendo as narrativas, fica claro o quanto a experiência escolar de maneira geral, ao menos inicialmente, é mediada pela relação parental com a escola ou o que ela simboliza. Reagimos e respondemos em ambiente

escolar, antes, às expectativas depositadas sobre nós que já identificamos em ambiente familiar, e isso acontece, entre outras práticas, com a leitura: livros não são permitidos vs. livros não apenas são permitidos, como devem ser exibidos; assim como parece ser muito comum que pais não escolarizados invistam na escolaridade de seus filhos, sejam os grandes incentivadores (ou ainda “arquitetos”, nas palavras de Aguiar Neto, 2021b) de sua construção escolar/acadêmica. Não precisa muito para perceber que, para uma relação salutar com a escola, suas práticas e conteúdos, é necessária uma aproximação entre os agentes escolares e os agentes familiares, os cuidadores, durante essa fase inicial sobretudo; essa aproximação não seria apenas informativa por parte de um lado e de outro, mas de real cooperação, intersecção de expectativas e conhecimentos compartilhados.

Leituras irrefreáveis na adolescência

Quando minhas irmãs nasceram, eu perdi o direito de qualquer individualidade [...]. Tudo o que restava para mim eram meus cadernos, meu computador, meus livros didáticos e a exigência de dar conta de duas crianças [...]. [...], descobri que choro e grito de criança não era exatamente a melhor trilha sonora para acompanhar os personagens de Harry Potter e, como eu *não estava fazendo nada, apenas lendo*, eu podia muito bem ir brincar com as crianças [...]. [...] Ainda que eu não tivesse permissão para realizar leituras em casa, nunca deixei de ter contato com narrativas (Júlia, 2021).

[...]

Eu sempre quis me assumir para o mundo como uma boa leitora, ler o que os professores recomendavam e escolher os livros pela quantidade de páginas era o que me dava satisfação. [...]. [...], nunca tive preconceito com os best sellers, com a literatura popular. Até eu ter uns 16 anos de idade, tudo para mim era simplesmente literatura, [...]. [...], quando comecei a ler romances adolescentes, a minha mãe comentava para as amigas com orgulho ‘a Fulana devora livros, é uma ótima leitora’ (Juliana, 2021).

[...]

Quando fui para o ensino médio, a leitura em ambiente escolar [...] estava intimamente relacionada às provas de vestibular [...]. [...] em casa eu era convidada a um universo completamente

diferente [...]. Minha irmã, que estava na época estudando de fato para o vestibular, me apresentava ao Machado de Assis de uma forma tão entusiasmada, que era como se ela estivesse em outra frequência, e para eu participar [...], eu teria que ler. [...] (Vânia, 2021).

Se as primeiras leituras são marcadas pela influência parental ou de outras pessoas cuidadoras, mesmo na relação com a escola, a transição para a adolescência tende a marcar, de fato, um rompimento com a criança que se era até então. Não raramente, essa ruptura aparece em uma atitude de se autorizar a ler: ler o que tiver vontade, ler textos diferentes do que demanda a escola ou o curso pré-vestibular, ler escondido, nos intervalos de obrigações, quando não querem que se leia, ler à vontade sem restrição de gênero textual, faixa etária ou autoria. De alguma forma, quando a prática se tornou um hábito, retoma-se a leitura-fruição do início, mas nesse momento sem a mediação de terceiros: a leitura se torna solitária ou é compartilhada com pessoas muito “seletas” (irmãs mais velhas, por exemplo). É provável que seja um dos momentos da vida em que mais a leitura literária aparece de fato como um espaço de liberdade, como diz Petit, desde que se tenha tido a oportunidade de praticá-la, configurando-se quase como um lugar de fuga, de distanciamento de nosso entorno, para nos elaborarmos como sujeitos autônomos em relação ao núcleo doméstico, com identidade própria. Vale observar que esse também é um “trabalho” *na e pela* linguagem – matéria pela qual exercitamos nossa subjetividade, alteridade e singularidade –, e que a leitura literária é sem dúvida um lugar privilegiado para isso.

18

As leitoras na Letras: relações marcadas por afetos, encontros e desencontros

Meu ingresso no mundo universitário foi uma mistura de euforia e desilusão. [...]. Internamente, eu questionava as minhas capacidades [...] com a leitura. [...] Ao longo dos primeiros anos, para a minha confusão, encontrei pessoas e professores que valorizavam a minha sensibilidade e não se importavam com a minha falta de repertório literário; mas, também encontrei pessoas e professores que fizeram questão de me humilhar [...] ao perceberem que eu

não conseguia ler todos os livros [ou um livro por inteiro]. [...] Felizmente, consegui reunir pessoas gentis [...] para compor a banca do meu TCC – a minha defesa foi, sem dúvida, um dos momentos mais felizes da minha graduação [...] (Júlia, 2021).

[...]

Tenho certeza de que o meu interesse por livros, [...], foi o que impulsionou o meu desejo por contar histórias, [...]. Foi por isso que decidi fazer Letras como graduação [...] e assim esperava me tornar uma grande leitora e escritora. Contudo, não foi o que aconteceu. Logo de início levei um susto: percebi que o que eu lia não parecia tão legal quanto o que os meus colegas liam. [...]. [...] Nunca senti de fato que o que eu estava lendo era legítimo para a graduação em Letras. [...]. [...] percebo hoje que a minha experiência como leitora sempre foi muito pautada pelo que os outros pensam sobre o que eu leio. [...] Não me tornei uma leitora melhor na universidade e também não me tornei uma escritora, mas me tornei uma boa interlocutora de histórias (Juliana, 2021).

[...]

[...], ao esbarrar com as leituras obrigatórias da UFRGS, me vi completamente apaixonada pela literatura brasileira. [...]. [...] Entrei na Letras imaginando que um novo mundo literário se abriria para mim. Ilusão! [...], já no primeiro semestre larguei os best-sellers e me dediquei a um movimento quase inútil de tentar compreender o que aqueles textos queriam dizer. [...] Aquela linguagem era completamente diferente da que eu estava acostumada. Me sentia como um passarinho que foi chutado do ninho [...]. [...], aos poucos fui me afastando da leitura previamente livre e divertida, [...]. [...] (Vânia, 2021).

19

A entrada para a universidade costuma ser uma conquista para a maioria das pessoas, um atestado de “sucesso escolar”, de que a formação básica “deu certo” (Aguiar Neto, 2021a). Essa passagem também costuma coincidir com o momento de transição para a vida adulta, um período de instabilidades diversas, materiais muitas vezes (com alteração de endereço/cidade, primeiro emprego etc.), mas com certeza emocionais, afinal as decisões que passamos a tomar tendem a ter repercussões mais definidoras em nossa vida e a mais longo prazo, o que de alguma forma cria um “estado de (auto)avaliação” em permanência. Para além disso, é como o “primeiro dia” na escola, em que temos que enfrentar a adaptação a um novo ambiente/território e a uma nova cultura. O descompasso entre experiências pregressas,

a expectativa que se tem da universidade e o contato efetivo com esse novo meio, que vemos narrado nos testemunhos das pós-graduandas, certamente não é particular a estudantes de Letras. O que as distingue de outros estudantes é que o direito a esse “espaço de liberdade”, de “sonho em vigília”, que pode adquirir a leitura literária é, de alguma forma, usurpado no instante em que essa prática é tomada como objeto de conhecimento profissional. Nesse momento, o patrimônio individual de disposições, de que fala Lahire – para crer, para agir –, atua no caminho trilhado por cada um/a desses/as estudantes, produzindo roteiros de vida profissional variados, já que a acomodação entre essas disposições, em consonância com os demais capitais (social, cultural, econômico etc.) agregados, resultam em situações imprevisíveis, como revelam as narrativas que trazemos aqui em torno da relação com a literatura e a formação em Letras: apesar de tudo, Júlia regozijou-se com seu trabalho final em literatura, sendo impulsionada para o mestrado na área; Vânia tem dificuldades de voltar à leitura-fruição como fazia em sua adolescência, e mesmo sentindo-se como “um passarinho chutado do ninho”, não somente concluiu sua formação, como iniciou a pós-graduação em Letras; Juliana, por fim, encontrou um caminho do meio, como “interlocutora de histórias”, na posição de quem lê não para si, mas para criar uma espécie de alavanca para o outro que escreve, como fazem bons revisores e professores de produção textual.

Considerações para continuar a conversa

Mais do que atributos para um método pedagógico, que requer toda a docência, a análise das autobiografias de leitoras nos mostra a diversidade de histórias de vida e de experiências de leitoras confirmadas – afinal, são relatos de pós-graduandas em Letras ou Educação – com a leitura em geral e com a leitura literária em particular. Esta última teve lugar para todas, sem exceção, de modos e graus variados, em tempos e momentos diferentes; não se tornou um hábito regular para todas elas findo o período escolar ou universitário, nem constitui objeto privilegiado em suas profissões atualmente – das 10 participantes, quatro trabalham mais particularmente com literatura ou leitura literária – e isso não as torna menos críticas ou menos sensíveis

à linguagem (e certamente não menos éticas) dentro das esferas em que escolheram atuar. Isso mostra que nossas histórias nos tornam mais ou menos afeitos a determinadas práticas e ao modo e gênero de prestígio (legítimo), dentro dessas práticas, que se elegem em uma dada sociedade, em um dado momento histórico. Entender por que isso ocorre, apropriarmo-nos de nossa própria história, tende a ser, por outro lado, reparador, sobretudo quando nós mesmos nos preparamos para assumir a atividade docente.

Assim como uma pequena sala de aula de pós-graduação, toda sala de aula é marcada pela heterogeneidade biográfica, e parece ser disso que o docente não pode esquecer se pretende tocar a todos/as, e não somente àqueles/as com os/as quais vai se identificar mais facilmente. Os descompassos em sala de aula, as resistências em aderir a uma prática, os bloqueios e as dificuldades manifestas quando da realização de uma dada atividade e, no caso particular de aulas cuja mediação ou objeto de estudo se dá via leitura, não podem ser ignorados ou, mais grave ainda, ser “punidos” por modelos avaliativos que desconsideram as singularidades dos sujeitos. Tais manifestações deveriam, antes, levar o docente a investigar mais de perto seus discentes – e mesmo, no caso de jovens e adultos universitários, estimulá-los à autoinvestigação –, a fim de criar novas práticas metodológicas, novas possibilidades de ativar os patrimônios de disposições individuais que têm diante de si e que vão se relacionar diferentemente com os objetos semióticos (o gênero discursivo, a linguagem, o tema, a estética, o encaminhamento retórico etc.) propostos como suporte para o ensino. Esse tipo de investigação provavelmente tenha a vantagem de proteger o docente das próprias representações que faz dos sujeitos dos quais se aproxima, limitadoras das relações sociais e da própria docência.

O professor universitário tende a ser mais distante da história e do contexto social de seus alunos, ignorando ou mesmo desprezando esses elementos, diferentemente do que os jovens costumam vivenciar em período escolar, quando não apenas as famílias são mais próximas da escola como a própria inserção da escola na comunidade já informa sobre o contexto socioeconômico, religioso, laboral etc. Porém, uma docência consequente, mesmo no ensino superior, não pode fazer tábula rasa dos diferentes sujeitos que ali se encontram, como se todos partissem de um mesmo ponto (de linguagem, conhecimento, de condições, de pertencimento etc.). O exercício

autobiográfico permite, nesse sentido, com que, enquanto docentes, entremos em contato com nossa singularidade, nos reconectemos à nossa história de socializações, compreendendo mais facilmente assim por que o outro (discente) é, necessariamente, diferente de mim, ou por que cada discente deve ser, antes de tudo, acolhido com suas particularidades.

Referências

AGUIAR NETO, Jorge Morgan de. Sucesso escolar e desigualdade social: o poder do capital subjetivo. **CSOnline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, v. 32, p. 65-88, 2021a. Acesso em: 31 mar. 2022.

AGUIAR NETO, Jorge Morgan de. Diversidade de trajetórias escolares no ensino superior: o caso de estudantes de escolas públicas em cursos de prestígio. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, v. 2 n. 4, p. 01-20, 2021b. Acesso em: 31 mar. 2022.

22

AMORIM, Marcel Álvaro; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora Ventura; SILVA, Tiago Cavalcante da. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. Tradução Magali de Castro. 2. ed. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.). **Escritos de Educação**, Petrópolis: Vozes, 1999.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia Silveira e Denise Pegorin. Editora Brasiliense, São Paulo, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. Estrutura, habitus e prática. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COULON, Alain. **Ethnomethodologie et Education**. Paris: PUF, 1993.

FRANCIELE. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 20 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 44. ed. 2013.

GRAY, David. Tradução Roberto Cataldo Costa. **Pesquisa no mundo social**. Porto Alegre: Penso, 2012.

JOSEANE. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 20 nov. 2021.

JÚLIA. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 18 nov. 2021.

JULIANA. **Relato**. Porto Alegre (Rio grande do Sul), 18 nov. 2021.

LAHIRE, Bernard. **L'homme pluriel: les ressorts de l'action**. Paris: Nathan, 1988.

LAHIRE, Bernard (coord.). **Sociología de la lectura**. Barcelona: Gedisa, 2004.

LAHIRE, Bernard. **La raison scolaire**: école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios Individuais de Disposições. Para uma sociologia da escala individual. In: VISSER, Ricardo; JUNQUEIRA, Lília. (org.). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017a.

LAHIRE, Bernard. A indissociabilidade entre linguagem e sociedade. Tradução Ricardo Visser e Maria de Lourdes Medeiros. In: VISSER, Ricardo; JUNQUEIRA, Lília. **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017b.

LAHIRE, Bernard (dir.). **Enfances de classe** – de l'inégalité parmi les enfants. Paris: Editions du Seuil, 2019.

MARTELETO, Regina Maria. A cultura, o conhecimento e a informação na obra de Pierre Bourdieu. In: MARTELETO, Regina Maria.; PIMENTA, Ricardo Medeiros. (org.) **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

NATÁLIA. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 22 nov. 2021.

PATRÍCIA. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 23 nov. 2021.

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

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça.; VERSIANI, Zélia. (org.). **Democratizando a leitura**: pesquisa e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008,

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

STREET, Brian. Tradução Marcos Bagno. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola, 2014.

VÂNIA. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 23 nov. 2021.

Notas

24

1. A exemplo da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro, com apoio do Ministério da Cultura, já em sua 6ª edição. Consulta disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentação_Retratos_da_leitura_2024_13-11_SITE.pdf.
2. Em outros momentos, o autor vai falar de disposições para perceber, pensar, sentir, apreciar etc. Essas disposições nunca são neutras socialmente: elas podem se configurar tanto como recursos (vantagens) quanto como obstáculos (deficiências) em um dado contexto sócio-histórico (Lahire, 2019).
3. Uma versão inicial desse estudo foi apresentada no XVIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, em 2023, no simpósio “Ensino de Literatura em Crise: Diagnósticos & Propostas”, coordenado por Cristiane Brasileiro Mazocoli Silva (UERJ), Marcel Alvaro de Amorim (UFRJ) e Mônica de Menezes Santos (UFBA).
4. Vale observar que não havia na turma nenhuma estudante autodeclarada negra, tampouco indígena ou quilombola; nenhuma estudante PCD; e nenhuma estudante transsexual.

Prof.ª Dr.ª Sandra Dias Loguerio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)
Programa de Pós-Graduação em Letras
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-9290-5258>
E-mail: sandraloguerio@hotmail.com

Prof. Dr. Jorge Morgan de Aguiar Neto
Professor Substituto - Universidade Federal de Pelotas (Brasil)
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-6936-3366>
E-mail: jmorganrs@hotmail.com

Recebido 28 maio 2025

Aceito 23 jun. 2025

25



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License.