

REPRESENTAÇÕES DE LEITOR: CÍRCULO DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

RODRIGO MATOS DE SOUZA (CENTRO UNIVERSITÁRIO JORGE AMADO - UNIJORGE).

Resumo

Esta comunicação apresenta os resultados de uma pesquisa no campo da leitura, na qual procurou-se compreender como sujeitos advindos de um projeto de formação de leitor representam seus percursos constitutivos como leitores literários. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Mestrado em Estudo de Linguagens (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O projeto em questão se chama "Círculo de Leitura do Rodapalavra" e está vinculado à UNEB. Do ponto de vista teórico, estabeleceu-se um amplo diálogo com campos que discutem a leitura como prática transformadora do sujeito, neste caso, a Estética da Recepção, a Sociologia da Leitura, a História Cultural, a Teoria Literária e a própria Literatura, compreendendo os campos como instâncias produtoras de sentido, que, longe de se apartarem, interpenetram-se e se retroalimentam, na tentativa de abarcar o fenômeno complexo que é a leitura. Do ponto de vista metodológico, foi concebido como um Estudo de Caso, porém, o próprio andamento do trabalho determinou quando e como as etapas deste tipo de procedimento deveriam ser seguidas e/ou descartadas. Como resultado dessa investida no campo da leitura, discuto os procedimentos teórico-metodológicos associados às categorizações que me conduziram aos sujeitos respondentes da pesquisa e o percurso constitutivo dos sujeitos, apresentando as representações que estes produziram na tentativa de reconstruir suas trajetórias como leitores literários. Apresento, também, como cada sujeito representa sua trajetória como leitor literário, que aspectos consideram em suas narrativas e sobre o que eles silenciam.

Palavras-chave:

formação de Leitores, Círculo de Leitura, Leitura Literária.

Pensar o leitor exige, de qualquer pesquisador, um trânsito que, muito além de qualquer discussão teórica, apresente a subjetividade daquele que lê. Talvez, por essa particularidade, os trabalhos sobre leitura encontram nos sujeitos - seja no passado ou na contemporaneidade - seu principal campo de reflexão. A apropriação dessas subjetividades configura-se como principal problema neste tipo de investigação e, no presente artigo, encontra no conceito de representação, compreendido como toda forma de construção simbólica socialmente elaborada, uma forma de pensar este problema.

O presente trabalho trata de um recorte da dissertação *Leitores do Rodapalavra: representando percursos*[1], na qual procurei compreender como os participantes dos círculos de leitura do projeto de extensão Rodapalavra[2], representavam sua formação como leitores literários.

As seções apresentadas neste artigo, oferecem, sinteticamente, as categorizações produzidas a partir das entrevistas desenvolvidas com os seis respondentes da pesquisa[3].

O espaço familiar: incentivos e proibições

Os sujeitos se constituem leitores literários das mais variadas formas, seja na escola ou no ambiente familiar, quando ainda crianças ou já adultos, em ambientes

onde os livros abundam ou em contextos onde ler é algo proibido, por obrigação ou por puro prazer... Os motivos são muitos. A leitura, por estar impressa em uma dinâmica social, porém, também, subjetiva, escapa entre os dedos de quem gostaria de delimitar um modo de ler e de aprender a ler literatura, motivado, talvez, pelo afã pedagogizante que pretende reduzir todas as experiências humanas a métodos de ensino-aprendizagem.

No ato de ler, há algo que pertence exclusivamente ao sujeito, este pertencimento é a sua história de leitura - o modo como este sujeito se deparou ao longo da vida com as diferentes formas de ler -, incluindo-se aí a sua forma de narrá-la, que está intimamente marcada pelo modo como este indivíduo se inseriu nas mais variadas situações da vida cotidiana, pela sua relação com o mundo.

Todos os sujeitos entrevistados nesta pesquisa, de maneiras diferentes, encontram no ambiente familiar, pessoas, lugares e situações que os conduziram à leitura literária. Apareceram nas narrativas dos leitores quatro construções acerca do ambiente familiar e suas constituições como leitores literários: a escuta de contação de histórias na infância, a presença de livros em casa, a indicação de livros por membros da família e a proibição da leitura.

Começo pela escuta de contação de história na infância. Uma visão do senso-comum acerca da leitura só percebe como leitor aquele que pratica a leitura silenciosa de um texto impresso, de preferência um livro, mais ainda, um cânone. A escuta de narrativas parece, dentro dessa visão sencomunizada, não ser uma leitura possível.

A entrevistada Justina Bojuda afirma a importância das narrações ocorridas na primeira infância para a inserção do sujeito no mundo da leitura, confirmando a força das narrativas orais como marco inicial para o seu interesse pela ficção. Esta memória de sua primeira infância remete a um momento anterior aos cinco anos, um período em que a leitura se destaca, para a maioria, como uma atividade lúdica, e, quase sempre, transmitida pela boca de outrem. A narrativa oral instigou-lhe o interesse pela literatura através da sedução pelas narrativas contadas pela avó.

Seguindo esta investida no espaço familiar, surge - das entrevistas de Penélope e Manon Lescault - a questão do acervo de livros em casa. Narrativas não faltam sobre como o primeiro contato com os livros na infância suscitou paixões, produziu manias, iniciou coleções e promoveu toda sorte de relações com os livros[4]. Os sujeitos, em suas narrativas, constroem um universo onde os livros estão presentes. A percepção da existência de uma biblioteca ou qualquer outra forma de representar a presença de um acervo de livros em casa, por parte dos sujeitos, quando questionados sobre seus percursos como leitores literários, evidencia como a presença do livro pode contribuir para a assunção de uma prática leitora.

Penélope narra os primeiros contatos com livros, do tipo experimentado também por Bojunga (2004), quando esses se convertem em instrumentos de uma brincadeira. Também fala da existência de uma biblioteca em sua casa e até de como os livros converteram-se em móveis de sua moradia, imagem construída por ela, mas que, guardadas as devidas proporções, lembrou-me, também, a personagem Brauer de Dominguez (2006), um bibliófilo radical, para quem os livros se converteram em mobília, empilhando-se por toda a casa e, mais tarde, se transformaram em tijolos de sua moradia.

Já para Manon Lescault, a presença de livros em casa sempre foi um mistério, pois nunca viu seus familiares se interessando ou folheando qualquer um dos volumes presentes em sua casa.

No que tange à família e aos livros, aparece, também, uma outra construção do processo constitutivo como leitor dos sujeitos desta pesquisa, que é a indicação de livros por parte de algum membro da família. Aqui me restrinjo a indicações de cunho literário, que não tiveram claramente um intuito pedagógico ou de atendimento de uma necessidade imediata dos pais no sentido de informar os filhos sobre alguma demanda, como no caso de Penélope, cujos pais lhe deram um livro de educação sexual infantil, quando as primeiras questões sobre sexualidade surgiram.

Neste sentido, aparecem Mavis e, mais uma vez, Manon Lescault. Ambas apontam como se integraram a comunidades de leitores a que já pertenciam. No primeiro caso, a irmã, com que compartilhava os sentidos da leitura, servindo-lhe como modelo de leitor a ser imitado; e, no segundo caso, a leitora delineia como a indicação de livros, por sujeitos que foram identificados por ela como desinteressados pelo ato de ler, a conduziu a uma prática de leitura literária. Mavis aponta a figura da irmã como importante influência em suas escolhas, incluindo-se aí as suas leituras. A irmã não só indica os livros que ela lê, mas parece ter contribuído para a construção de seu de gosto estilístico-literário. De uma forma mais pontual aparece Manon Lescault, cujas lembranças remetem às indicações de leitura por parte da mãe e às idas ao sebo para comprar livros com o pai, sujeitos que ela desqualifica como leitores.

A construção de uma outra entrevistada, Benedita, difere de todas as outras pela forma encontrada por esta pessoa para representar o seu percurso constitutivo como leitora literária. Ela constrói sua narrativa fazendo um contraponto entre o universo do trabalho e o brincar. Neste universo do brincar, estão inseridos os estudos e a leitura. Sua brincadeira era a leitura, mas o pai recém-convertido a uma agremiação religiosa de cunho neopentecostalista, via os livros como coisa imprópria e que devia ser proibido aos seus filhos.

As construções dos sujeitos apontam a multiplicidade de situações do vivido que constituem a nossa memória das relações sociais, algo que não está cristalizado no tempo, mas que se alimenta constantemente com o passar do tempo, atualizando-se no presente (BERGSON, 2006). O esforço intelectual de se organizar uma memória não constrói uma verdade, mas funda uma compreensão, inaugura uma percepção do universo relatado.

O espaço escolar: descobertas e traumas

Quando se fala da leitura literária na escola, os sujeitos produzem representações que delineiam um universo que transita entre o encantamento com a figura do professor à presença da leitura literária na escola, chegando à universidade como espaço de construção de uma auto-imagem como leitor literário.

No que tange à figura do professor como mediador da leitura literária na sala de aula, Faria (2004) aponta que o adulto tem papel fundamental na criação de um modelo a ser imitado pela criança. Para a autora, radicalmente, só uma pessoa que ame os livros é capaz de formar leitores. Nesse sentido, temos o duplo encantamento de Mavis com a leitura literária no ambiente escolar, motivado pelo tratamento dado ao livro e à literatura por seus professores, no Ensino Médio.

No período de preparação para o vestibular, um professor a envolveu com a literatura, ele articulava o objeto literário com outras linguagens estéticas, sem enquadrar a literatura - o que é muito comum no ensino secundário -, artificialmente, nas categorias da historiografia literária.

Mesmo apontando o espaço da escola como importante na narrativa de sua trajetória como leitora literária, ela critica o universo da escola, o processo de didatização da literatura no ambiente escolar, a transposição didática e, principalmente, a imposição de determinadas leituras em detrimento daquelas que são desenvolvidas pela maioria dos alunos fora da sala de aula. Tais imposições de leitura, na perspectiva de Magnani (2001), geram equívocos por não levar em conta o contexto da nossa educação, "reforçando o desgosto do aluno pela leitura e pela literatura e sua ambígua condição de evidência e mistério, gerada pela repetição e automatização de modelos (p. 63)".

Tal abordagem do objeto literário pelo universo escolar também é criticada por Penélope, quando esta assume que a literatura se inseriu em sua vida através da escola, no entanto, por conta dos modelos didáticos compartimentados, não conseguia compreender as categorias didáticas do ensino de literatura, o que também a enfadava.

Ambos os casos denunciam o mau uso da literatura em sala de aula, onde se apresenta o texto literário esvaziado de sentido, congelado em classificações, isto quando não é usado exclusivamente para ensinamentos morais ou aplicações das regras gramaticais. Não se trata de demonizar a escola, mas de perceber que esta não é a única relação possível. A escola não acaba com a literatura, mas os excessos didáticos criados no sentido de burocratizar o ensino desta, associado a regras preestabelecidas e castradoras dos desejos e da criatividade do sujeito, contribuem para o afastamento dos sujeitos dessa prática cultural. Ambas as leitoras acima retratadas tiveram esta experiência com o universo escolar, porém esta não é a única relação possível.

Manon Lescault, num esforço mnemônico, recorda de uma professora, que agia de forma diferente das professoras de Penélope e Mavis e das outras professoras de sua escola. Apesar dela desqualificar o incentivo da professora como "não tão grande assim", afirma que foi nesse espaço que começou a gostar de ler.

Por seu turno, Benedita ressalta o ambiente escolar como favorecedor de uma prática leitora, já que a literatura fazia parte do universo extracurricular da escola que estudava, a Escola Parque, de orientação escolanovista, que se inspirava na filosofia Pragmatista de John Dewey, cujo escopo pedagógico propunha a valorização da liberdade e da criatividade infantil (DEWEY, 1980), para quem a arte tinha o papel fundamental no desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos. Nesse sentido, ela destaca suas idas à biblioteca, como atividade que "gostava demais". Nesse espaço, a literatura não lhe era apresentada didaticamente, como um artifício para o ensino do português, mas fazia parte de uma vivência artística mais ampla, que circulava por outras manifestações estéticas, extrapolando o espaço da sala de aula, a literatura não era apresentada ao aluno como um conteúdo a ser aprendido, mas como uma experiência a ser vivida.

Para Justina Bojuda, a leitura literária, no espaço escolar, só lhe apareceu na universidade, justamente no período em que participou do projeto *RODAPALAVRA*, espaço onde reencontrou a literatura.

Para Raskolnikov, é durante a sua passagem pela Universidade que ele se percebe como leitor, no contato com outros leitores, mas também, vivendo situações onde a

leitura lhe era exigida e participando de projetos que o envolveram com a leitura de alguma forma. É nesse espaço que ele descobre que a leitura pode ser prazerosa e criativa.

Os sujeitos apontam, de maneira geral, a escola como espaço onde, apesar dos conflitos de interesses, das incompreensões, do "maus" e "bons" professores, a literatura se apresenta. Mas, principalmente, é onde se depararam com as diferentes formas do ler e onde escolheram as suas.

As leituras teatrais

Além da família e da escola, um outro universo foi considerado pelos sujeitos nas narrativas de suas trajetórias como leitores literários, o teatro, que mesmo não sendo contemplado por todos - Benedita não faz menção alguma a tal universo - será aqui apresentado por se tratar de um ambiente de leitura identificado pelos demais sujeitos como sendo importante no seu percurso formativo como leitor.

O teatro é uma atividade artística, uma instância de produção de sentidos onde se sintetizam as atividades de um autor, um diretor, um ator ou vários, num jogo de representação, numa construção consciente da simulação de uma determinada realidade - ou não, o teatro não tem um compromisso necessário com o real. A experiência teatral é uma multiplicidade, que não se deixa enquadrar pelos modelos sistematizadores da ciência, até porque, o teatro está muito longe desse modo de conhecer, é uma arte, e como tal, está preocupado em compartilhar significados.

No entanto, os sujeitos do estudo pensaram o teatro, e, quando afirmaram este espaço, eles estavam tratando - percebo isto no cotejo de suas entrevistas - do exercício de representação de uma determinada situação dramática ou não, vivenciada no palco, tendo como base um texto que oriente a interpretação dos personagens.

Para Manon Lescault, o teatro não parece ter tido muita importância, já que quando questionada sobre o desenvolvimento de alguma atividade em sua infância ligada à leitura literária, incluindo-se aí, o teatro, ela se limita a dizer que existiu, enumerando a atividade teatral juntamente com outras manifestações corriqueiras nas escolas de Ensino Fundamental, como gincanas e festas.

Tal atividade teve um maior significado para Justina Bojuda, que sempre participou deste tipo de atividades em sua escola., o que mais tarde a conduziu a desenvolver a atividade teatral profissionalmente, em uma companhia. "Eu participei de um grupo de teatro, do KCT, com isso eu tinha que ler. Tinha que fazer uma peça sobre tal autor, tal livro. Tinha uma que era [sobre] Glauber Rocha, então, a gente tinha que ler sobre Glauber Rocha". Este imperativo do desenvolvimento de personagens, que é a pesquisa e a leitura sobre o autor e o tema da peça, ajudaram-na a ler melhor, e a compreender o que lê, afirma categoricamente.

Já Penélope encontra o teatro como espectadora, conduzida pelo pai, que a incentivava a desenvolver todo tipo de atividade artística. Para ela, o envolvimento com a arte se converteu em um elemento tão determinante em sua vida que acabou por delimitar o seu campo de interesses dentro do curso de graduação, pois só sente prazer nas disciplinas que lidam, de alguma maneira, com a arte.

Na narrativa de Mavis, a experiência teatral é considerada em mais de um momento. Primeiro, no envolvimento com uma ONG, o Centro de Referência Integral de Adolescentes - CRIA, que trabalha com o universo da arte como instrumento de inclusão de menores em situação de risco no centro histórico de

Salvador. Esse engajamento social acabou por impor outras leituras, não somente as de natureza dramática, outros textos, que a ajudavam a desenvolver o discurso sobre o tema tratado nas peças e que era pesquisado por ela mesma.

Outro momento, é quando aponta o envolvimento com a linguagem teatral em outros espaços, como a escola, quando um professor se tornou mais atrativo, do ponto de vista didático, ao associar literatura e teatro; e no período de escolha profissional, que, normalmente, sucede o Ensino Médio, quando escolheu Letras, pensando na possibilidade de articular seu campo de interesse literário com as leituras dramáticas.

Raskolnikov acredita ter sido conduzido ao universo das artes, de uma maneira geral, e ao teatro, mais especificamente, por causa da didática do Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, não porque estes elementos fossem contemplados em seu currículo, mas pela falta de criatividade presente num ambiente, organizado, unicamente, para ensinar a reprodução de determinados procedimentos. Onde a criatividade não encontra espaço, ocupado pela repetição do fazer técnico.

Tal ambiente o fez querer produzir algo fora do ambiente de ensino tecnológico. "Foi nesse momento, não exatamente lá, que eu comecei a vivenciar a questão do teatro, em grupos próximos à minha casa, no meu bairro, e em outro momento, eu fiz parte de uma companhia, vamos dizer assim, de teatro". Ele qualifica tal vivência como estimulante ao desenvolvimento de uma prática leitora, momento em que lia os textos produzidos por ele mesmo para as apresentações.

As experiências teatrais impõem a inserção do sujeito num plano lúdico, do jogo de interpretação de uma outra vida, onde experimentamos ser "o outro", viver como outro por um determinado tempo. Poderia até pensar no teatro como a radicalização da leitura, transpondo o universo ficcional da escrita para um momento de emulação da realidade.

Pensando dessa forma, as leituras teatrais, mais do que um entretenimento, funcionam como uma forma de conhecimento e de autoconhecimento, quando nos confrontamos com os significados produzidos por uma cultura, que pode ser a nossa ou outra qualquer, mas que é produzida por outro. É nas experiências artísticas, que compartilhamos os modos de se apreender o real, nossos sentimentos, emoções, vínculos, bem como, os nossos modos de fazer, e pensar.

O que é um leitor literário

Quando questionados diretamente sobre o que acreditam ser um leitor literário, os sujeitos desenvolvem diferentes compreensões, variando entre a tentativa de definição do que é um leitor e a produção de uma imagem aproximada do sujeito que lê. Tais construções guardam, em seu bojo o diálogo com um universo maior de significados, que se produzem socialmente e, uma vez compartilhado pelos respondentes, apontam seus lugares e trânsitos no espaço social, e suas relações com a leitura literária.

Para Manon Lescault, a imagem do leitor literário está atrelada a uma condição de sofrimento, produzida pelo conhecimento. Repete, assim, a visão bíblica, quase senso-comum - já que pertence a um texto apócrifo - do Eclesiastes (quanto maior o conhecimento, maior será o sofrimento) e pela estranheza que esta figura provoca nos outros ao seu redor, e em particular, no ambiente familiar. Ela usa de sua própria experiência para tentar conceituar o leitor, afirmando-se, assim, como leitora literária: "Eu não sei se eu tenho uma definição assim, mas eu acho que o

leitor literário é uma figura solitária e eu acho que é uma figura que é vista com estranhamento pela sociedade"

Ela se aproxima da impressão mangueliana sobre a visão que nossa sociedade -a civilização ocidental - tem produzido contemporaneamente sobre a leitura literária, "um passatempo lento e ineficiente, que não contribui para o bem comum" (MANGUEL, 2006, p.185). Nesse sentido, o leitor literário figuraria como uma personagem estranha, que se ocupa de uma atividade vista socialmente como supérflua. A leitora acaba por reproduzir o modo como os outros a percebem, ou melhor, como ela vê esta percepção de si pelos outros.

Diferente pensa Benedita, para quem a figura do leitor está dividida entre prática de leitura literária e a que qualifica como pontual, uma leitura que atende a uma determinada necessidade imediata que surge de uma situação do vivido, além, é claro, dos processos de autoconhecimento: "Para mim, ser leitor é tentar compreender a si e ao mundo". Já ler literatura é, para ela, algo que lida com a imaginação e a criatividade do sujeito, relacionando-se com alguma coisa que está além do indivíduo, de inspiração divina. O leitor literário é, para ela, um iluminado, que desenvolve uma atividade superior, quase sobre-humana.

Penélope, por seu turno, vê o leitor como um sujeito que lê, independente do tipo de leitura que esse processe.

Todavia, aproxima-se da dicotomia proposta por Benedita, quando percebe uma especificidade no leitor literário. "o leitor literário, eu ainda sustento, que é aquela pessoa que não só lê, mas, busca a literatura, quer entender a literatura, que procura conhecer mais a literatura, o autor, sua vida e obra."

Tais compreensões do leitor literário apontam para uma imagem de leitor ideal, um erudito, cuja relação com os livros se faz de maneira quase mágica, sob inspiração sobrenatural, ou um sujeito que tem uma prática de leitura para além do texto, inserindo-se nos dispositivos que compõem o livro, e que, determinam sua forma de ler, como prefácios, capa, fonte. O protocolo da leitura, que "define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo em que esboça o seu leitor ideal" (CHARTIER, 2001, p.20). Penélope não se vê como leitora literária. Crê que, ao não se interessar em ler o que está para além do texto, como prefácios, pós-fácios e detalhes autobiográficos do autor, não merece tal alcunha.

O silêncio foi a resposta encontrada por Mavis para a minha pergunta, para logo após o interregno, apresentar uma visão do que vem a ser um leitor literário para ela, "Eu venho agora assistindo palestras e venho discutindo que é ser leitor também. Eu acho que ser leitor, é uma pessoa que se predispõe a ler em si... a descobrir... a observar...o mundo".

Tal compreensão está alinhada com as produções advindas contemporaneamente de campos como a História Cultural e a Sociologia da Leitura, que se propõem a estudar, também, as práticas leitoras não-canônicas, que foram relegadas, durante muito tempo, ao segundo plano dos estudos literários. Muito provavelmente, ao ingressar no curso de Letras, estas discussões apareceram para Mavis, fazendo-a questionar sua compreensão da condição de leitor literário, assim, redefinindo-a.

Para Justina Bojuda, a condição de leitor literário está associada à condição de prazer na leitura. "Ai... leitor literário... é ter contato com obras literárias e eu volto à questão do prazer, é o prazer pela leitura, o gosto pela leitura, a obra literária. Acho que é isso que é ser leitor literário".

Raskolnikov, além do prazer, evoca a questão do interesse intelectual, "[alguém] lê porque tem algum prazer em ler literatura e também porque aquilo lhe dá algum interesse intelectual, ou seja, escolhendo os estilos, escolhendo os autores, a época dos autores, a nacionalidade, os temas"

Tal condição alinha-se com a divisão barthesiana do texto de prazer e texto de fruição, sendo o texto de prazer aquele que "contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela" (BARTHES, 2004, p.20) e o de fruição, "o que desconforta (talvez até um certo enfado)" (Op. Cit., p.20-1), provocando uma crise nas bases culturais e epistemológicas do sujeito.

Considerações finais

Os sujeitos, aqui apresentados, revelam toda a complexidade de pensar leitura literária na contemporaneidade, seja pelas incompreensões da potencialidade do ato de ler, ou pelas tentativas de se reduzir algo complexo a uma representação mais próxima de nossas vivências, no entanto, tais narrativas nos mostram como as leituras podem se dar de várias formas, tantas, quantos sujeitos existirem, o que impossibilita a cristalização de uma única forma de representar o leitor, figura múltipla e excêntrica, que não se deixa prender.

Referências

BARTHES, Roland, O Prazer do Texto, tradução de J. Guinsburg, São Paulo: Perspectiva, 2004.

BERGSON, Henri, Memória e Vida: textos escolhidos, tradução de Cláudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOJUNGA, Lygia, Livros - um encontro.,Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.

CHARTIER, Roger, Práticas de Leitura, tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

DEWEY, John, Experiência e Natureza; Lógica - a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e Educação; Teoria da Vida Moral, traduções de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira e Leônidas Gontijo de Carvalho, São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DOMÍNGUEZ, Carlos Maria, A Casa de Papel, tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro, São Paulo: Francis, 2006.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de, Memórias de Leitura e Educação Infantil, In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.), *Caminhos para a formação do Leitor*, São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti.,Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANGUEL, Alberto, A Biblioteca à Noite, tradução de Samuel Titan Jr.,São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

[1] Submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e defendida em abril de 2008.

[2] Projeto capitaneado pela professora Dr^a. Verbena Maria Rocha Cordeiro. Atua desde 2004 na UNEB, em duas perspectivas distintas, porém complementares: os Círculos de Leitura Literária e as Contações de Histórias em hospitais de Salvador.

[3] Os sujeitos desta pesquisa foram identificados por pseudônimos, a saber: Benedita, 52 anos, Pedagoga, Professora de Educação de Jovens e Adultos; Justina Bojuda, 25 anos, auxiliar de coordenação pedagógica; Manon Lescault, 25 anos, Psicóloga; Mavis, 21 anos, estudante de Letras; Penélope, 24 anos, estudante de pedagogia e Raskolnikov, 27 anos, Pedagogo, mestrando em Ensino, Filosofia e História das Ciências.

[4] Neste sentido ver MANGUEL, Alberto, *A Biblioteca à Noite*, tradução de Samuel Titan Jr, São Paulo: Companhia das Letras, 2006; MINDLIN, José, *Loucura Mansa*, In: *A paixão pelos Livros*, Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2004; SARTRE, Jean-Paul, *As Palavras*, tradução de J. Guinsburg, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000; FADIMAN, Anne, *Ex-Libris: confissões de uma leitora comum*, tradução de Ricardo Quintana, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002; BOJUNGA, Lygia, *Livros - um encontro*, Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004, entre outros.