



Ouvir nas
entrelinhas

O valor da escuta nas
práticas de leitura

Cecilia Bajour


pulo do gato



gato letrado

OUVIR NAS ENTRELINHAS – O VALOR DA ESCUTA NAS PRÁTICAS DE LEITURA

© edição brasileira: Editora Pulo do Gato, 2012

© Cecilia Bajour, 2012

EDITORES Márcia Leite e Leonardo Chianca

CONSULTORA Dolores Prades

TRADUÇÃO Alexandre Morales

EDITORA ASSISTENTE Thais Rimkus

ASSISTENTE EDITORIAL Vivian Pennafiel

PREPARAÇÃO DA TRADUÇÃO Márcia Leite

REVISÃO Ana Luiza Couto

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO Mayumi Okuyama

Texto conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,
em vigor no Brasil desde 2009.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Bajour, Cecilia

Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de
leitura / Cecilia Bajour; tradução de Alexandre Morales.
São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ISBN 978-85-64974-23-4

1. Hábitos de leitura 2. Leitores 3. Leitura – Estudo e
ensino 4. Livros e leitura 5. Promoção da leitura 1. Título

12-04725

CDD-028

Índice para catálogo sistemático:

1. Promoção da leitura 028

1ª edição • maio • 2012

Todos os direitos desta edição reservados à Editora Pulo do Gato.

pulo do gato

Rua General Jardim, 633 • 5º andar • CEP 01223-904

São Paulo, SP, Brasil • TEL: (55 11) 2503 1438

www.editorapulodogato.com.br • gatoletrado@editorapulodogato.com.br



Sumário

- 6 *Irrecusável convite*
por João Luís Ceccantini
- 16 Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta
nas práticas de leitura
- 46 A conversa literária como situação de ensino
- 76 O que a promoção da leitura tem a ver
com a escola?
- 88 Abrir ou fechar mundos: a escolha de
um cânone
- 118 **SOBRE A AUTORA**

Ouvir nas entrelinhas:

o valor da escuta nas práticas
de leitura*



* Texto apresentado na 5ª Jornada
de Reflexão sobre a Leitura e a
Escrita, organizada pela Secretaria
de Educação de Bogotá e pela
Associação Colombiana de Leitura
e Escrita (Alole).

*"... quando o silêncio já era de confiança,
intervenha na música, passava entre os sons
como um gato com seu grande rabo preto
e os deixava repletos de intenções."*

O SILÊNCIO, FELISBERTO HERNÁNDEZ

Ler se parece com escutar? Se assim for, onde a leitura se entremeia com a palavra pronunciada, encarnada numa voz, na própria ou na de outros? E ainda: onde a leitura se toca com a palavra silenciada, não proferida mas dita com os olhos, com gestos, com o corpo, com outros múltiplos signos que criamos para estender pontes do texto ao leitor, do leitor ao texto, de leitor a leitor?

Em "Escrever a Leitura",¹ o semiólogo francês Roland Barthes indagava:

"Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário,

1 Barthes, Roland. "Escribir la lectura". In: *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1994. In: Utilizamos aqui da tradução de Mário Laranjeira em Barthes, Roland. "Escrever a leitura". In: *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 40.

por aluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler e levantar a cabeça?"

Essa leitura em que a pessoa "levanta a cabeça", segundo Barthes, é "ao mesmo tempo desrespeitosa, pois que corta o texto, e apaixonada, pois que a ele volta e dele se nutre". Aparece ali a ideia do leitor como autor irreverente do texto que lê: texto que dispersa e ao mesmo tempo canaliza as associações e ideias em regras, em padrões que vêm de longe na história do mundo das narrações (poderíamos acrescentar o mundo do poético, embora Barthes não o mencione) e na nossa própria história como leitores, escritores, pensadores, ouvintes e falantes. Nenhuma leitura é de todo subjetiva ou autossuficiente: geralmente a leitura se apoia em regras não criadas pelo autor, mas mobilizadas por ele. Mas não para deter-se nelas. Escrever, assim como ler, supõe riscos, não a submissão a cânones estabelecidos. Como disse Carlos Fuentes, escreve-se "a contrapelo", "não para seguir as regras, e sim para violá-las".²

Interessa-me esse ato quase inconsciente, próximo do devaneio, que Barthes descreve como “levantar a cabeça” durante a leitura, para pô-lo em contato com a sutil noção do ensaísta George Steiner³ de “ouvir nas entrelinhas”, referindo-se no caso não à leitura, mas à relação entre falantes. Noção que tomei emprestada para dar título a estas palavras acerca da escuta.

Diz Steiner que a linguagem contém mundos e é poliglota, e que quando falamos “ouvimos nas entrelinhas”. A nuance conferida às “entrelinhas” converte o ouvir em “prestar ouvido” e o aproxima do escutar. Esse ouvir transformado supõe intencionalidade, consciência, atividade, não apenas um registro passivo e por vezes distraído dos sons do outro.

Ele toma como exemplo a linguagem das crianças, cuja enunciação articulada é “a ponta do *iceberg* de significados submersos, implícitos”. Quando escutamos a maneira singular com a qual as crianças nomeiam o mundo, colocamos em saudável tensão nossas fibras interpretativas — atitude que pode ser muito interessante e produtiva se a considerarmos a partir da capacidade e da convicção, e não do déficit ou

3 Steiner, George. “The Tongues of Eros”. In: *My Unwritten Books*. Londres: Weidenfeld & Nicolson, 2008.

da carência. A fala das crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno. Também por silêncios. Na fala dos jovens e dos adultos há também uma convivência entre o dito e o não dito ou o sugerido. Em contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais e simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra. E aqui salto da fala ou de sua ausência para a leitura, e as coloco em contato. Como veremos ao longo desta exposição, para todos — crianças, jovens e adultos —, a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do *iceberg* daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras.

Enfatizo a palavra “compartilhada” ao falar da leitura porque a reflexão de Barthes sobre quem lê “levantando a cabeça” pode remeter à representação propagada e um tanto romântica do leitor solitário, que se vê esquecido do mundo com o livro e

Ainda que esse encontro a sós seja uma das variáveis, não é a única cena possível. Além disso, sabemos que em muitas situações o encontro reservado ou a sós com a leitura é quase impossível por limitações materiais ou culturais. Grande parte da população não tem a seu alcance a possibilidade de escolher momentos de privacidade ou de solidão por conta das circunstâncias restritivas a que a condenam as políticas de exclusão. E também pelas manifestações de receio ou preconceito em relação àquele que se recolhe para ler como alguém que “perde tempo”, “não faz nada de útil”, “isola-se dos outros”, “se faz de intelectual” etc.⁴

É mediante esse destaque conferido às cenas sociais de leitura (não em oposição às solitárias, mas em diálogo com elas) que reinterpreto a ideia de “levantar a cabeça” à luz da metáfora de “ouvir nas entrelinhas”. Interessa-me a potencialidade dessa confluência para voltar à questão inicial sobre a possível semelhança entre ler e escutar. Se a escuta da qual falaremos em detalhes for mobilizada em um encontro coletivo

4 Sobre essas restrições materiais e representações, é interessante ler a reflexão de Michèle Petit em “¿‘Construir’ lectores?”. In: *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* [Leituras: do espaço íntimo ao espaço público]. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. (Col. Espacios para la Lectura). [N.A.]

de leitura graças a uma mediação que qualifique a “levantada de cabeça” de cada leitor — suas associações pessoais, ideias, descobertas e interpretações —, isso poderá se materializar em um ato em que todos os participantes terão a possibilidade de socializar significados.

A explicitação daquilo que sussurra nas cabeças dos leitores — ou seja, a manifestação da palavra, do silêncio e dos gestos que o encontro com os textos suscita — leva-me a compartilhar a afirmação de Aidan Chambers de que o ato da leitura consiste em grande medida na conversa sobre os livros que lemos. Em seu livro *Diga-me*, imprescindível para pensar o tema da escuta, ele inclui o texto de um colega que cita Sarah, uma menina de oito anos: “Não sabemos o que pensamos sobre um livro até que tenhamos falado dele”.⁵ Dar e escutar a palavra sobre o lido, se nos detivermos nas palavras de Sarah, seria objetivar o pensamento, torná-lo visível para si mesmo e para outros. É como escrever a leitura “em voz alta” e como se outros a vivenciassem como parte do texto que nossas cabeças criam quando leem.

⁵ Chambers, Aidan. *Diga-me* [Tell Me: Children, Reading & Talk, 1993]. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

Para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós. Não se trata então de uma agregação aleatória, que pode ocorrer ou não, e que costuma ser interpretada como a "verdadeira" leitura, aquela que se dá quando os olhos percorrem as linhas e as imagens ou quando os ouvidos estão atentos para a oralização de um texto por meio de uma leitura em voz alta. Falar dos textos é voltar a lê-los.

O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: os das partituras dos outros leitores. Como em um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes

com ecos às vezes inesperados para os intérpretes. Chambers se refere a esse encontro com a palavra do outro, ao "falar juntos", como um momento de "decolagem", de voo em direção a algo que até o momento do bate-papo nos era desconhecido. A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária.

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo. A escuta não resulta da manifestação coletiva do dizer de cada um. Não é questão de que todos tenham a palavra caso esta acabe no burburinho da autocomplacência. Escutar para reafirmar uma verdade que só olha para si mesma e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra é a antítese do diálogo, e não raro comporta intenções de poder e controle sobre os sentidos trazidos à tona. Trata-se de um simulacro de escuta,

uma atuação para manter as aparências. A democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual.

Essa concepção dialógica da escuta faz parte de todo ato de leitura em que se busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo. Entretanto, interessa-me particularmente examinar o que se dá com a escuta quando a leitura se relaciona com a literatura e com outras artes. Na leitura de textos artísticos, as perguntas, a instabilidade e o caráter provisório das respostas, a possibilidade de criar e recriar mundos a partir do que foi lido, o estranhamento em face do conhecido e do desconhecido se entrelaçam mais do que em outros discursos, com o jogo sempre aberto das formas. A linguagem estética se oferece a leitores que se acomodam e se incomodam diante de modos alternativos, diversificados e por vezes transgressores de nomear o mundo. Na literatura não importa

apenas aquilo que impacta nossas valorações, ideias ou experiências de vida, mas também como ela o faz.

Destaco o "como" porque, quando se pensa na escuta ao se falar de literatura em cenas de leitura escolar, ou mesmo em contextos fora da escola, ele pode ficar de lado ou em um lugar menor perante a força dos temas ou ideias suscitados pelos textos. Muitas vezes a literatura é vista como o instrumento mais atrativo para falar sobre problemas sociais, questões relacionadas a valores, assuntos escolares ou situações pessoais. Quando essa perspectiva predomina, a linguagem artística corre o risco de ficar reduzida tão somente a uma representação de fachada sedutora pela qual se entra para tratar de diversos temas.

Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções. Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam. Antes de tudo, porém, eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro.

O encontro dos leitores com a arte passa em grande medida por como nos abala o "como". A escola é um

lugar privilegiado para dar nomes possíveis a esse terremoto de significados e preparar nossos ouvidos e os de outros que leem para encontrarmos modos de falar sobre os textos artísticos. A escuta dos professores precisa então nutrir-se de leituras e saberes sobre o "como" da construção de mundos com palavras e imagens para que os alunos se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros.

Essa nutrição tem um umbral inescapável: a seleção dos textos que serão oferecidos no encontro social de leitura literária. Aí se inicia a escuta; aí o ouvido do mediador começa a se apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta.

Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos.

Aqui é interessante recuperar a metáfora de Barthes de "levantar a cabeça" e escrever a leitura de nossas próprias decisões ao escolhermos e inventarmos possíveis caminhos para conversar sobre os textos com os leitores. É um exercício estimulante esboçar perguntas que instiguem a discussão sobre os livros: nessa prática, relemos nossas próprias teorias sobre esses livros e achamos possíveis modos de destacar aquilo que nos interessa que os leitores carreguem consigo como conhecimento ou como pergunta.

Questões como essas surgem com frequência nas reflexões que os alunos da pós-graduação em Literatura Infantojuvenil da Cidade de Buenos Aires⁶ redigem sobre o projeto de leitura com o qual fazem a avaliação de final de curso. Trata-se de uma experiência de campo na escola ou em contextos não escolares, como refeitórios comunitários, institutos para menores de idade, centros de saúde, bibliotecas populares etc.

⁶ A pós-graduação em Literatura Infantojuvenil [Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil] foi um curso de especialização público e gratuito para docentes de todos os níveis de ensino da Cidade de Buenos Aires. Esse dispositivo de capacitação, que teve sua primeira turma em 2002, fez parte da Escuela de Capacitación Docente, subordinada à Secretaria da Educação da Cidade de Buenos Aires.

A preocupação inicial, como dizíamos, é com os livros a serem levados para o encontro com os leitores. Na redação dos projetos e nas reuniões de orientação, nas quais são lidos e discutidos os registros das atividades realizadas a cada semana no trabalho de campo, a efervescência da seleção se entremeia com o turbilhão de conjecturas sobre os bate-papos literários (Como perguntar? Como intervir? Quando calar?, entre tantas outras perguntas).

Duas alunas docentes que trabalhavam com alunos do quarto ano de uma escola pública da Cidade de Buenos Aires escolheram para seu projeto versões paródicas de Chapeuzinho Vermelho, como a de Roald Dahl, ilustrada por Quentin Blake em *Cuentos em versos para crianças perversas*, a singular ilustração de Leticia Gotlibowski para o original de Perrault e a versão de Luis Pescetti com ilustração de O'Kif em *Chapeuzinho Vermelho (assim como foi contado a Jorge)*.⁷ A ideia era partir da leitura das versões originais de Charles

7 Dahl, Roald. *Cuentos en verso para niños perversos* [*Revolting Rhymes*, 1982]. Trad. de Miguel Azaola. Buenos Aires: Alfaguara, 2008. (Col. Especiales Álbum); Perrault, Charles. *La Caperucita Roja*. Ilustrações de Leticia Gotlibowski. Buenos Aires: Eclipse, 2006. (Col. Libros-Álbum del Eclipse); Pescetti, Luis. *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*. Ilustrações de O'Kif. Buenos Aires: Alfaguara, 1996. (Col. Infantil).

50 Perrault e dos irmãos Grimm para cotejar, apreciar e reconhecer junto com as crianças as transformações paródicas e as releituras do escrito que certas ilustrações ensejam.

Uma delas, Eleonora, fundamentou o processo de escolha deste modo:

Levamos "Chapeuzinhos" que, por um motivo ou por outro, nos agradavam. Estávamos convencidas de que para "fazer chegar" essas obras aos alunos era fundamental que nós mesmas estivéssemos autenticamente envolvidas com elas. Agradavam-nos não só por sua leitura prazerosa, mas também por sua leitura geradora de tensões. Não pretendíamos "torná-la fácil" nem para eles nem para nós. Esperávamos que fossem gerados conflitos que os fizessem refletir, questionar-se, ficar tristes e também irônicos. [...] Não queríamos dispor-lhes material que, por estar destinado a um público infantil, tivesse sido modificado e cortado para tornar-se "acessível a esse público novato".⁸ Nossa ideia era que eles tivessem de deparar com algo que não tivesse

8 Soriano, Marc. "Adaptación y divulgación" [Adaptação e divulgação]. In: *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue, 1995.

vido censurado para facilitar sua leitura e eliminar-lhe a tensão. Tínhamos o firme objetivo de não lhes facilitar as coisas e de que eles tivessem de pensar, extrair conclusões e sentir-se incômodos e desafiados sempre que a ocasião o propiciasse.⁹

Na busca dessas professoras resplandece, com vigor, a confiança no modo como esses alunos de 8 ou 9 anos podem se relacionar com livros que os desafiam, que não os infantilizam, que os convidam a ser ativos pesquisadores de como os textos são produzidos e não apenas reconstrutores de argumentos. Livros que dialogam com a sensibilidade estética das crianças, sobretudo numa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade, pergunta em aberto.

As antecipações das intenções a partir dos possíveis efeitos dos textos escolhidos sobre os leitores se combinaram, na proposta citada, com a reflexão a respeito de como fazer para privilegiar a escuta nas discussões literárias. A preocupação das professoras

⁹ Acosta, Eleonora (em colaboração com Daniela Duna). *Capetuzas de colores* [*Chapeuzinhos coloridos*]. Buenos Aires: projeto de final de curso, Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, 2008 [mimeo].

de não monopolizar a palavra e encontrar um equilíbrio entre a liberdade de opinião, o direito de todos a intervir e a busca de algumas estratégias para construir significados pode ser vislumbrada nas seguintes palavras de Eleonora.

Tivemos de lidar, por um lado, com a liberdade que lhes dávamos para opinar e produzir, fazer conjecturas, comparar, analisar, e, por outro, com o afã que eles tinham de opinar sobre tudo, de contar tudo o que pensavam e o que podiam relacionar com os textos. [...] Outra questão que consideramos termos conduzido foi esperar e não dar todas as respostas às perguntas que nos eram apresentadas, para que eles mesmos pudessem pensar possíveis desfechos, interpretações e soluções para suas dúvidas. Eles deixaram de nos fazer perguntas e passaram a responder sozinhos, captando e fiando o que os colegas diziam. Isso parecia gerar um efeito tranquilizador. Foi muito valioso para nós presenciarmos essa dinâmica que foi se criando entre eles com mínimas intervenções nossas. Um a um, contribuía com mais elementos para uma definição que se mostrava coletiva e com toques individuais.¹⁰

¹⁰ Ibidem.

A ênfase na capacidade de construir sentidos de todos os leitores, e não na carência, na diferença e nos limites, manifestou-se com força numa oficina de leitura realizada por dois mediadores, Roberto e Mariel, com um grupo de jovens e adultos portadores de diversas patologias mentais e motoras em um centro de reabilitação e estimulação. A proposta consistia em explorar o gênero “conto maravilhoso” como via para trazer à tona relações de intertextualidade em contos populares e em diversas versões contemporâneas. Em seu trabalho de final de curso, Roberto começou a se perguntar se era possível “pensar em uma oficina de leitura para pessoas que não estão alfabetizadas e que em virtude de suas capacidades intelectuais reduzidas jamais poderão chegar a se alfabetizar”.¹¹ A ideia de Graciela Montes de que “não existem analfabetos de significação: somos todos construtores de sentido”¹²

11 Sotelo, Roberto (em colaboração com Mariel Danazzo). *Todos somos capaces de ejercer nuestro derecho al imaginario a través de la lectura* [Todos somos capazes de exercer nosso direito ao imaginário por meio da leitura]. Buenos Aires: projeto de final de curso, Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, 2008 [mimeo].

12 Montes, Graciela. *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura* [A grande ocasião: a escola como sociedade da leitura]. 2ª. ed. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

levou-o a repensar sua ideia de alfabetização. Dessa forma, em sua seleção apostou em

textos que por suas características — tanto formais como literárias — apontassem para um destinatário amplo. Incorporei, então, obras que seriam descartadas se eu as julgasse com critérios condicionados por ideias preexistentes ou preconceituosas. Como sustenta a bibliotecária e intelectual francesa Geneviève Patte: Seleccionar não quer dizer restringir, mas o contrário. Seleccionar significa valorizar.¹³

A valorização dos leitores, traduzida na variedade e qualidade de uma mesa com mais de sessenta livros em que a imagem tinha um papel preponderante (sobretudo livros-álbuns, mas não apenas), foi acompanhada pela sutileza da escuta das formas singulares daqueles que os leriam. Os vínculos intertextuais entre os textos lidos, pronunciados ou sugeridos do jeito que cada um tem ou pode, ficaram visíveis nestas palavras de Roberto:

13 Patte, Geneviève. *Si nos dejaran leer: los niños y las bibliotecas* [Se nos deixarem ler: as crianças e a biblioteca]. Trad. de Silvia Castrillón. Bogotá: Cerlal/Prolectura/Kapelusz, 1984. (Col. Lectura y Educación.)

O tempo todo, pelos seus comentários, verbalizações mínimas ou atitudes (buscar, encontrar, mostrar, assinalar), nós, coordenadores, percebemos que eles conhecem as histórias das quais estamos falando, para além dos livros que as contêm. E todos eles, a seu modo e com suas possibilidades tão particulares, nos fazem saber disso a cada instante. Penso que dessa forma conseguimos encontrar uma maneira de dialogar sobre livros e sobre literatura, possibilitando que cada intervenção individual ajudasse e enriquecesse essa construção cultural do imaginário que estamos fazendo em conjunto.¹⁴

Quando colocamos a escolha de textos desafiadores em diálogo com modos de ler igualmente desafiadores, os gêneros literários que se caracterizam pela indeterminação ou pela ausência de desfechos tranquilizadores costumam pôr à prova a disposição e a flexibilidade dos adultos quanto à escuta da inquietação.

O receio de deixar zonas ambíguas na interpretação conduz muitas vezes à superproteção por meio da explicação ou da reposição de sentidos ali onde o texto pretendia se calar ou duvidar. Acreditar que os

14 Sotelo, op. cit.

leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida. Nem todos os silêncios precisam ser preenchidos, menos ainda aqueles que constituem o modo de ser de gêneros como o fantástico, o humor absurdo e a poesia.

Em outro trabalho de campo da pós-graduação, uma professora realizou uma experiência de leitura com textos humorísticos em um terceiro ano de uma escola situada no oeste da cidade de Buenos Aires. Em um dos encontros ela propôs a leitura do conto *O senhor Lanari*, de Ema Wolf.¹⁵ O relato conta a história de um senhor que, ao sair de casa, começa a se destecer porque um fio de seu gorro de lã fica preso na mandíbula de seu cachorro. Como era domingo e ele estava levando doces para sua avó, assim que chega, quase totalmente destecido, ela começa a tecê-lo novamente. A lógica do habitual é transgredida e substituída por outra que carece de explicações, como geralmente ocorre nos textos de humor absurdo.

15 Wolf, Ema. "El señor Lanari". In: *Los imposibles [Os impossíveis]*. Ilustrações de Jorge Sanzol. Buenos Aires: Sudamericana, 1988. (Col. Pan Flauta).

O seguinte fragmento do registro da conversa de Karina sobre o conto mostra como a incógnita se desdobra em razão da falta de certezas a respeito do paradeiro do personagem quando se desteceu.

“Aqui quem escreve nos enganou. Por que não nos contou nada?”, diz Sebastián.

Eu lhes pergunto: “Por que vocês precisam saber onde esteve Lanari?”

Bruno responde: “É que aqui acontece algo estranho. Porque o homem já não está mais, mas aqui diz que ele se sentia diminuindo...”

Macarena: “Claro, porque estava ficando invisível...”

Luciano: “Mas não sabemos se era invisível. Aqui diz que ele se desteceu todo, só ficaram as meias...”

Bruno: “Mas também comprou doces..., assim como estava...”

Pablo: “A avó sabia onde ele estava enquanto não esteve lá? Ou ele sempre esteve no mesmo lugar e se tornou invisível?”

Eu digo: “O que pensam os demais? Parece-me que o que Pablo quer dizer é que uma coisa é ser invisível e outra é ficar destecido...”

Micaela: “Sim..., não acho que Lanari tenha ficado invisível..., porque era uma lâ desmanchando... Ali estava

a lã no lugar em que antes era uma pessoa, mas depois não era mais uma pessoa, era uma lã, não era invisível.”

“Está certo”, eu digo. “O que acham?”

Bruno: “Mas como ele fez para comprar os doces?”

Luciano: “Comprou e pronto. Para mim o conto é assim porque senão a gente se pergunta como o homem se desteceu e então nada tem sentido.”¹⁶

Nessa discussão, é interessante como a professora presta atenção à inquietude que o não saber suscita e, com suas perguntas, faculta as possíveis interpretações sobre o incerto sem fechá-las, deixando que os leitores apresentem suas hipóteses e teorizem sobre as informações dadas pelo narrador a ponto de que um deles vivencie a escassez de dados como “enganação” do narrador e outro admita que “o conto é assim”.

Na reunião de orientação em que Karina leu esse registro, contou que, diante da inquietação provocada pela incerteza, esteve a ponto de propor uma atividade gráfica que desse algum fechamento àquilo que se apresentava como uma incógnita. Gerou-se ali uma instigante discussão sobre o porquê dessa

16 Cardaci, Karina. [Sem título]. Buenos Aires: projeto de final de curso, Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, 2008 [mimeo].

proposta que buscava preencher os silêncios constitutivos da proposta artística daquele texto. Após esse debate Karina escreveu:

Eu até havia ficado com a sensação de que talvez tivesse sido bom propor-lhes pensar aonde fora Lanari enquanto estava destecido. Na orientação sobre esse registro, me dei conta de minha necessidade de aliviá-los (ou de aliviar a mim mesma), e por isso deixei as coisas assim, sem explicação nem “desenhinho” que compensasse.¹⁷

Além de aprender a escutar os silêncios dos textos e colocá-los em jogo nas experiências de leitura, os mediadores podem aguçar o ouvido aos modos particulares que os leitores têm de se expressar e de fazer hipóteses sobre seus achados artísticos.

Hipóteses não expressas em jargão técnico sobre literatura e artes visuais se manifestam em palavras, atitudes ou gestos extremamente originais de crianças, adolescentes ou adultos que, se há alguém disposto a escutá-los, sempre têm muito o que dizer sobre como os textos são feitos.

17 Ibidem.

Falo de uma escuta alimentada com teorias, já que para reconhecer, apreciar e potencializar os achados construtivos se torna produtivo o manejo de alguns saberes teóricos por parte do mediador. Não me refiro à teorização como uso de terminologias ou discursos específicos da teoria literária ou da retórica da imagem como etiquetas "corretas" de achados interpretativos. A leitura de um poema, por exemplo, se for apenas uma via para detectar, isolar, dissecar e mencionar hipérboles, sinestesias, antíteses, metonímias etc., deixa de fora a poesia e os leitores.

É possível falar dos textos de forma profunda e crítica sem fazê-lo "em jargão". No entanto, essa visão não subestima os modos particulares que cada teoria tem para designar os procedimentos das diversas artes. Ao contrário, uma escuta sensível, que valorize os modos pelos quais cada leitor se refere ao contato com metáforas, perspectivas inusitadas, alterações temporais, elipses etc., pode ser uma situação para que essas descobertas sejam colocadas em diálogo com algumas denominações técnicas. Trata-se de uma maneira de transmitir culturas e pôr à disposição saberes técnicos sobre a arte que não pretende ser "a verdade" acerca dos textos. A teoria é mobilizada a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos, e não

de antemão: quando ela precede a leitura, condiciona e fecha sentidos.

Mariela, outra professora interessada em desafiar a si mesma e aos leitores com textos belos e sem concessões, e desejosa de “ficar disponível de corpo e alma para escutar”, refletiu sobre essas questões ao escrever sua experiência de leitura de poesia com jovens entre 13 a 20 anos de idade. Seu projeto foi realizado em um centro comunitário que organiza atividades culturais e recreativas e oferece almoço e jantar para “adolescentes em risco social” no sul da região metropolitana da província de Buenos Aires, em um bairro bastante marcado pela exclusão. Vejamos um fragmento do registro de um encontro em que propôs a leitura de um poema que escapasse ao convencional nas leituras do gênero nessas idades.

“Leia este que parece esquisitíssimo”, pede-me Susana. Ela me passa o “Poema II” de *Trilce*,¹⁸ eu lhe pergunto por

18 *“Tiempo Tiempo./ Mediodía estancado entre relentes./ Bomba aburrida del cuartel achica/ Tiempo tiempo tiempo tiempo./ Era Era./ Gallos cantonan escarbando en vano./ Boca del claro día que conjuga/ Era era era era./ Mañana Mañana./ El reposo caliente aún de ser./ Piensa el presente guárdame para/ Mañana mañana mañana mañana./ Nombre Nombre./ ¿Qué se llama cuanto heriza nos?/ Se llama Lomismo que padece/ Nombre nombre nombre nombre”* (César Vallejo, »

que e ela me indica o "e" maiúsculo do final: "É que se pode ler ao contrário. Não está vendo que termina em maiúscula? Lê-se também assim", e com o dedo indica uma possível leitura que não respeita a linearidade convencional. Todo um achado.

Eu o leio e Tino interrompe: "Assim qualquer um escreve, com duas palavras e repete, repete, repete". Eles se riem da "armação".

Volto a ler em voz alta, acentuando as repetições, "Tempo tempo tempo tempo", e as palavras unidas "Omesmo". "Parece um relógio de um telefone que diz 'Treze horas, quatorze minutos, quarenta segundos'", diz Brian, e repete: "Treze horas, quatorze minutos, quarenta segundos". Surpreende-me a perspicácia da associação tão sintonizada com o poema, com suas repetições que tematizam a rotina, com o tempo indiferenciado em "Omesmo".

- » "Poema II" de *Trilce* [1922]). [N.T.: Na tradução de Lucie J. de Lannoy: "Tempo Tempo./ Meio-dia estancado entre relentos./ Bomba enjoada do quartel deságua/ Tempo tempo tempo tempo./ Era Era./ Galos cantam escarvando em vão./ Boca de um claro dia conjuga/ Era era era era./ Amanhã Amanhã./ O repouso ainda quente de ser./ Pensa o presente guarda-me para/ Amanhã amanhã amanhã amanhã./ Nome Nome./ O que se chama quanto eriça-nos?/ Chama-se Omesmo que padece/ Nome nome nome nome" (Lannoy, Lucie J. de. *O espaço do desamparo na poesia de César Vallejo*. Brasília: dissertação de mestrado, Instituto de Letras da UnB, 2006, p. 69).]

Pergunto-lhes de que maneira Vallejo poderia ter desenhado esse texto e me dizem: “Em círculo” (em formato de relógio). Aprecio seus achados e demonstro isso com um sorriso.

Brisa me traz *A formiga que canta*, de Laura Devetach e Juan Lima,¹⁹ e me mostra um poema “escarrapachado”. Quer lê-lo, começa e vai mostrando com o dedo por onde segue em meio à mescla de letras e formigas.

Começam a nos trazer os pratos para o jantar. Também mesclados circulam os poemas. “Eu também quero escutar”, diz Graciela, a cozinheira.

Mariela não só se propõe a ler um poema que “parece esquisitíssimo”: com suas intervenções, também instiga os leitores a adentrar nos poemas, participando do jogo para o qual foi convidada. A pergunta sobre como seria possível desenhar o poema abre caminho para luminosas hipóteses dos jovens, expressas por meio de comparações, como a de Brian, entre a repetição no poema de Vallejo e a gravação das horas no telefone. Por outro lado, ela aprecia como os jovens “leem com

19 Devetach, Laura (textos) e Lima, Juan Manuel (ilustrações). *La hormiga que canta* [*A formiga que canta*]. Buenos Aires: Eclipse, 2004. (Col. Libros-Álbum del Eclipse).

os dedos”, particularmente no caso de Brisa com o texto de Devetach, em que a palavra “escarrapachadas”, referente às formigas, é literalizada pelo jogo gráfico de Lima, que as esparrama com as sílabas do poema.

Desse modo, a escuta é estendida não só ao que é expresso em palavras, mas também aos signos transmitidos por gestos eloquentes. Escutar também passa por ler o que o corpo diz. Assim pensa Ángeles, uma professora que propôs a leitura de livros de Anthony Browne com crianças que frequentam refeitórios comunitários em bairros pobres do sul da cidade de Buenos Aires:

Como mediadora, sinto que há algo entre a proposta de livros como esses e a gestão de um espaço e de um tempo em companhia de outros leitores, que, lentamente, vai estabelecendo a possibilidade de descobrir outras leituras, as dos leitores mais silenciosos: leituras não expressas em palavras, mas com gestos, sinais, olhares. Descobri-las a partir do lugar do mediador e poder, em alguns momentos, devolvê-las ao grupo talvez em palavras que as valorizem e lhes deem lugar em meio a todos.²⁰

20 Larcade Posse, Ángeles. *Sobre el derecho a encontrarnos y descubrirnos a través de la lectura* [Sobre o direito de nos encontrarmos e de nos descobrirmos por meio da leitura]. Buenos Aires: projeto de final de curso, Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, 2008 [mimeo].