

## 2. Modos de ler, modos de viver, modos de ser leitor

Ela dizia sim, mas talvez fosse não, era preciso voltar no tempo através de uma memória que mergulhara em trevas, nada era certo. A memória dos pobres já é por natureza menos alimentada que a dos ricos, tem menos pontos de referência no espaço, considerando que eles raramente saem do lugar onde vivem, e tem também menos pontos de referência no tempo de uma vida uniforme e sem cor (...). Só os ricos podem reencontrar o tempo perdido. Para os pobres, o tempo marca apenas os vagos vestígios do caminho da morte. E, além disso, para poder suportar, não convém lembrar muito, é preciso ficar muito perto de cada dia, de cada hora, como fazia a sua mãe.

Albert Camus

Para poder definir o leitor, primeiro deve saber encontrá-lo. Ou seja, nomeá-lo, individualizá-lo, contar sua história. A literatura faz isso: dá ao leitor um nome e uma história, o subtrai da prática múltipla e anônima, o faz visível em um contexto preciso, o integra em uma narração particular.

Ricardo Piglia<sup>6</sup>

Desde que eu possa me lembrar, livro sempre foi um objeto presente em minha vida.

Minha casa não ficava em uma região privilegiada da cidade, nem meus pais podiam dar aos filhos presentes como aqueles recebidos pelas crianças de famílias abastadas. Assim como na novela de Maria José Dupré, éramos seis (pai, mãe, dois filhos e duas filhas), ou seja, a mesma estrutura familiar da obra literária e as dificuldades muitas. A meu ver, a nossa maior riqueza era aquela que o conhecimento de meu pai nos podia proporcionar. Meu pai – diferente da maioria dos pais vizinhos ou de colegas de escola –

---

<sup>6</sup> PIGLIA, R. *El último lector*, 2005, p. 25. “Para poder definir al lector, primero hay que saber encontrarlo. Es decir, nombrarlo, individualizarlo, contar su historia. La literatura hace eso: le da, al lector, un nombre y una historia, lo sustrae de la práctica múltiple y anónima, lo hace visible en un contexto preciso, lo integra en una narración particular”. Tradução de minha autoria deste e demais textos em espanhol utilizados neste capítulo.

tinha uma convivência tão estreita com os livros que, hoje, quando o busco na memória, a primeira imagem que vem é a dele debaixo de uma amendoeira, lendo.

Quando bem crianças, eu e meus irmãos ficávamos ao seu redor, sob uma frondosa amendoeira, brincando e fazendo todas as bobagens permitidas às crianças em nosso tempo de infância. A popularização do computador doméstico como artigo obrigatório em uma casa estava ainda por acontecer – Bill Gates era só uma criança... – e a televisão, uma caixa enorme de madeira apropriada para acomodar um tubo gigantesco e inumeráveis válvulas, projetava sua imagem pálida em preto, cinza e branco, sem exercer tanta influência e encantamento da garotada. Além de *Vila Sésamo* e *Capitão Asa*, que apresentava os rudimentares e pré-históricos desenhos dos heróis Marvel, e alguns outros dois ou três programas na extinta TV Tupi, a criança não era vista como grande potencial mercadológico dos dias atuais. Nem todas as casas tinham televisão, o que fazia com que as crianças buscassem outras formas de diversão. Monteiro Lobato fazia parte de mundo de algumas delas. Além dele, os Grimm, Andersen e Charles Perrault foram companheiros de infância de muita gente, os avós de hoje.

O rádio ainda era o veículo de comunicação mais presente nos lares brasileiros. Por meio dele, crianças e adultos mantinham-se conectados com o mundo e podiam passar algumas horas de distração e lazer escutando novelas e programas humorísticos.

Enquanto brincávamos no térreo, onde tinha a frondosa amendoeira, meu pai lia seus jornais e livros à sombra desta árvore; olhava-nos de vez em quando por baixo dos óculos de armação preta e grossa para ver que tipo de brincadeira causava tanta euforia ou tanto silêncio. Era uma festa, contudo, quando encontrava algo interessante no jornal e nos chamava para ver, para ouvir, ou para experimentar, íamos todos. Era algum passatempo, ou um texto engraçado do “Avesso da vida”, ou algum conto horripilante de Almirante publicado na coluna “Incrível! Fantástico! Extraordinário!”, ou ainda, as tirinhas. Eu ia e sempre me esquecia de voltar para a brincadeira. Como um leitor inventado por Borges, meu pai abria um espaço entre a letra e a vida.

Mal sabia meu pai que inventava e iniciava, também ele, uma leitora. Exemplo do que diz Michel de Certeau: a leitura como prática iniciática fundamental funciona como modelo de toda iniciação.

O meu ponto de referência é aquela árvore. E ao contrário do relato autobiográfico de Albert Camus<sup>7</sup>, para mim, era um momento sempre colorido e com possibilidades de outras aventuras, de transformar a ficção em real, através das páginas de um livro, de onde brotam referências a todo instante de uma rica infância.

Demorei muito a falar. Entrei na escola mais cedo para que aprendesse com as outras crianças a articular as palavras que insistiam em não sair do pensamento. Sem a linguagem, ainda que eu estivesse no mundo, ninguém podia participar do meu inteiramente, não havia como compartilhar as experiências. A diretora do jardim de infância onde minha irmã estudava permitiu que eu freqüentasse a mesma classe, “mas sem uniforme, pois ela não tem idade para ser matriculada em escola pública”.

Era uma grande escola estadual do outro lado do rio que dividia os antigos estados do Rio de Janeiro da Guanabara. Era então uma escola muito arrumada e bem equipada se comparada aos padrões de hoje. O prédio de um pavimento que abrigava o jardim de infância era limpo e organizado, com área de recreação e um espaço gramado, onde os pequenos mais brigavam que brincavam. Todo final de tarde, debruçava-me na cerca branca para ver minha irmã e outra colega se atracarem pelos mais variados e banais motivos. Havia um outro prédio maior destinado a outras séries (antigos primário e ginásio), aí também ficava a quadra de esportes. O ensino médio (chamado de científico naquela época) ficava em um outro prédio de um só pavimento também, logo na entrada às margens do rio. Tínhamos os gabinetes médico e dentário para atendimento aos alunos. Morávamos na Guanabara e o colégio ficava em São João de Meriti, cidade da Baixada Fluminense, às margens do rio Pavuna-Meriti. Era o ano de 1970, eu tinha cerca dois anos. O Brasil passava por uma dura fase de repressão política. A escola, aparato do governo, funcionava como reflexo do país. As proibições eram inumeráveis, na travessia diária do rio, era raro o dia que não havia um corpo boiando nas águas já poluídas. Minha mãe tentava esconder a cena, mas levando duas crianças pequenas pela mão e outra no braço, sempre era fácil virar um pouco o pescoço e ver o inchaço das costas e braços de um corpo emergido do lodo e da lama do rio. Não se faziam comentários, era uma recomendação de

---

<sup>7</sup> CAMUS, A. *O homem revoltado*, 1998.

meu pai, ainda que fôssemos pequenos e não tivéssemos condições de entender aquilo. Apenas atravessávamos a ponte e tentávamos levar uma vida normal. Ao chegar ao portão da escola e encontrarmos com os outros pequenos alunos, a imagem dramática do corpo boiando era substituída por outras próprias de nossa idade, até que entrássemos em sala de aula.

Já em classe, as cenas vis de castigos aplicadas nas crianças pela professora, inclusive em minha irmã (a mais comum era ficar de joelhos no milho, atrás da porta, com o rosto voltado para a parede), contribuíram para que eu ficasse mais calada. O problema da fala – se é que pode ser visto como “problema” – levaria mais algum tempo para ser resolvido – ou melhor, se resolveria sozinho. Quem falava era castigado, portanto, a mudez me protegia das punições da professora, tia Ruth.

Ao completar quatro anos, pude, enfim, ser matriculada e vestir o almejado uniforme da escola (um pequeno short com elástico nas pernas, um guarda-pó com o nome bordado no peito em vermelho, de bolsos e uma sacola feita do mesmo pano de listas azuis, também com o nome bordado) e ser fotografada, tendo como fundo do instantâneo o mapa do Brasil: *Ame-o ou deixe-o*.

A aquisição da linguagem oral se deu junto com o domínio do código escrito, aos quatro anos de idade, sem que qualquer médico ou professor pudesse achar uma explicação cabível. E sem as pílulas do Dr. Caramujo! Tomando como exemplo a boneca Emília, dominar a linguagem, o código oral, poder se comunicar, a pôs no mundo de imediato; ela foi capaz de significar e ser significada. Assim se deu comigo. Simplesmente, comecei a falar e ler, dois momentos quase simultâneos.

Esta precocidade transformou-me em uma atração para alguns amigos de meu pai. Eles acreditavam que eu apenas decorava os textos que meu pai lia para mim. Era tão fácil ler! Se “m” com a faz “ma”, então “b” com “a” fará “ba”! Decodificar a escrita, ler simplesmente sem que seja necessário interpretar, é uma questão de princípios e parâmetros. Para acabar com a farsa, para mostrar que eu não lia nada, davam-me textos trazidos consigo para que eu os lesse. Os classificados eram os mais usados. “Apto, sl, qto, coz, ban.”, essas palavrinhas eram de tão fácil leitura, ou dedução, afinal estavam em um anúncio de venda ou aluguel de imóveis, era muito fácil: apartamento, sala, quarto, cozinha

e banheiro. Difícil mesmo era convencê-los de que aquilo não era artimanha do diabo e muito menos trapaça de meu pai.

Aos oito anos de idade, ganhei um livro, cujo personagem passa pela mesma situação, posso dizer que foi a primeira identificação com um personagem literário. É o *Meu pé de laranja lima*. Li este livro repetidas vezes. As relações pessoais afloram de uma maneira indescritível, tomam o rumo do inesperado, põem em evidência sentimento nunca revelados, tanto para o precoce leitor, Zezé, quanto para os outros personagens. As flores que levam para a professora Cecília Paim, esquecida pelos outros alunos por ser uma mulher feia, é uma forma de compensação de suas próprias dores, da difícil convivência familiar. Na verdade, a relação mais importante do livro é a do menino com o português solitário, dono do melhor automóvel do bairro, temido pelos garotos, que tinham como objeto de desejo justamente este carro: sempre que Portuga passava, fechavam os olhos e se viam pendurados no pára-choque traseiro do veículo em movimento; a brincadeira era chamada de “pegar morcego”.

Zezé tinha outros temores além de Portuga. A travessia da antiga estrada Rio-São Paulo, o pai alcoólatra e o trem Mangaratiba. O medo de atravessar a rodovia é superado conforme cresce, o irmão mais velho ensina-o a fazê-lo e o acompanha até que ele passa a fazer só. O medo do pai será resolvido por meio da convivência com Portuga. O medo do Mangaratiba se consolida. Este será a destruição de seus elos de afetuosidade com o português, a volta à casa paterna e à dura realidade da vida: a violência doméstica e todos os outros males provenientes do alcoolismo paterno, a omissão materna, a tirania da irmã mais velha e as mortes dos irmãos diletos, Luis, o menor, e a doce Glória.

“Só se vive uma vez, a não ser pela literatura”: Zezé, sua família, suas aventuras, seus dramas e suas dores eram tão reais que eram difíceis de crer que fossem apenas personagens de livros, coisas inventadas por alguém. Para mim, pertenciam a um mundo paralelo criado a partir da leitura, de uma experiência ficcional que intervinha no real (não ao contrário), ou seja, início de uma operação interna do ato de ler. Como já lia sozinha, com *Meu pé de laranja lima* inicia-se um outro processo típico da leitura: o isolamento do leitor, a solidão exigida pela leitura silenciosa para que as conexões com o mundo exterior possam se estabilizar. Como nos lembra Ricardo Piglia, sempre há uma ilha onde sobrevive

algum leitor, como se a sociedade não existisse. Para o autor argentino, esta ilha seria também um local devastado no qual alguém reconstrói o mundo perdido a partir da leitura de livros. Segundo suas palavras, “a crença no que está escrito em um livro permite sustentar e reconstruir o real que se foi perdido”. Mesmo nas obras ficção, a imagem de alguém que constrói o real a partir de texto lido, que cifra o mundo que lhe seria real e o reproduz em escala ampliada é muito freqüente. Haja vista os casos desde de *Madame Bovary a 1984* ou *Fahrenheit 451*.

Isto me faz lembrar também de Marcel Proust, no livro *Sobre a leitura*, em que diz que haver dias de nossa infância tão plenamente vividos como os mesmos que acreditamos ter deixado de viver, aqueles passados com nosso livro predileto. A vida plena de leitura. A vida plena de solidão. Do ato solitário de ler.

Antes do livro de José Mauro, passei pela importante e necessária experiência com Monteiro Lobato: sem ele, a nossa infância não seria a mesma. Antes de ler o *Sítio do pica-pau amarelo*, no entanto, ouvia pela boca de meu pai as histórias de Grimm traduzidas por Lobato. Era um livro de capa amarela, com um príncipe de roupa vermelha, capa verde e espada matando um gigantesco e asqueroso dragão que punha fogo pelo nariz. Olhar aquele desenho fazia despertar mil interrogações. O livro de páginas cor de sépia era grosso e trazia tantas aventuras (algumas foram adaptadas para a televisão na primeira edição feita pela Rede Globo da obra, entre 1977 até meados da década de 80). Ainda hoje, quando vejo um homem de barba cheia, não posso deixar de buscar nele semelhanças com o Bicho Manjaléu; quantas mours tortas já não encontrei? Irritante mesmo sempre foi a excessiva fragilidade das princesas, não importa a qual história pertençam.

O *Sítio do pica-pau amarelo* é uma aventura sem precedentes. Qual menina não desejava para si a boneca de trapo que falava, decidia a sua vida e transformava o destino dos outros personagens? Qual menino não queria pegar carona junto com Pedrinho no rabo de um cometa? Ou viajar após pronunciar a palavra mágica e jogar um pó para cima, para que caísse em cima do próprio corpo, o pó de *pirlimpimpim*. Duvido que alguma especialidade culinária da mãe ou da avó era melhor do que qualquer prato de Tia Nastácia. Assim como, não existia melhor contador de história que Dona Benta. O *Sítio* também

pertenceu a minha geração. É um livro interminável, cabe ao leitor pôr o ponto final, é impossível chegar ao fim de qualquer história criada por Monteiro Lobato.

Junto com o livro de José Mauro, *Meu pé de laranja lima*, ganhei *Asas partidas*, de Gibran Khalil Gibran. Este que é um dos poetas mais lidos e respeitados no mundo árabe, mais conhecido entre nós pelo livro *O profeta*. Dele, só voltei a ouvir falar na adolescência, quando foi descoberto por alguns colegas do colégio.

Em *Asas partidas*, é narrada em prosa a história de um amor proibido. A moça deve renunciar ao amor pelo protagonista e casar-se com o noivo indicado pela família. Ela morre no parto do primeiro filho. O amado passa, então, a visitar o túmulo dela e chorar pelo amor e pela esperança que a morte levou. Estes dois livros, de histórias tristes e separações, foram os dois primeiros livros que li com muitas páginas (mais de cem tinha o de Zé Mauro) e com pouca ou nenhuma imagem. A tradução de Lobato era paupérrima de ilustrações, a mais impactante era a da capa, já descrita. Dessa maneira, a imaginação estava sempre em ação, sempre requisitada para criar os rostos dos personagens e os cenários por onde se aventuravam.

Meu pai viajou pelo mundo porque foi da Marinha, depois que deixou esta instituição, trabalhou em jornal por toda a vida, até se aposentar. Às vezes, trabalhava em dois turnos, em empresas diferentes. Exercia o ofício aprendido na antiga Escola XV de Novembro (atual Faetec de Quintino). Era gráfico. Uma das razões pelas quais em minha casa sempre circularam livros e conversas sobre estes objetos de desejo e paixão e sobre leitura: não era proibido sair da sala porque havia alguma visita adulta. Os amigos de meu pai sabiam que ele não era um sujeito proibitivo e coercitivo. Se foram contra em algum momento de nossas presenças, acabaram acostumando-se com elas.

Seu trabalho em jornal possibilitou-nos termos contato com várias figuras dos gibis: Brasinha, Mortadelo e Salaminho, Luluzinha, Bolinha, Riquinho e outros personagens que não lembro mais os nomes, como uma menina bruxa boa que vivia com suas tias bruxas velhas e más; ou do diabo menino que sempre acabava se atrapalhando porque não fazia maldades como os outros diabos. Nos gibis e histórias infantis, ser criança obesa ainda não era mau sinal, além de Bolinha, havia uma outra menina muito gorda e sempre de roupa de

marinheiro: versão feminina do próprio Bolinha. Gibis foram mais um pretexto de isolamento para a leitura.

Como alguns livros eram impressos nas oficinas dos jornais em que ele trabalhava, muitos títulos de *best-sellers* chegaram a minha casa antes de chegarem às livrarias. John Le Carré, Agatha Christie, Harold Robbins, Morris West e Sidney Sheldon ficaram nas prateleiras, depois de lidos por meu pai, até eu alcançar idade suficiente para lê-los e altura para pegá-los sem ajuda. *Steeleto*, de Harold Robbins, foi o primeiro deles. Li em um dia de tédio, em que não se tem nada para fazer e todos os seus livros já são histórias mais do que conhecidas e que não querem ser revividas. Dia em que estamos à procura de novas aventuras. Assim começou minha fase de *best-seller*. Dos 12 aos 17 lia tudo o que me caía nas mãos, sem qualquer seleção prévia, inclusive os *best-sellers*. Sentia muita culpa se não lesse ou se deixasse por terminar. Também não lia as últimas páginas para saber previamente o final da história. Um dia comecei a ler um livro que contava as trapaças de ator indicado para o *Oscar*. Para receber o prêmio, contou mentiras, envolveu os outros quatro concorrentes em intrigas, revelou segredos, difamou. A última página que revelava o ganhador do prêmio concedido pela Academia de Atores fora arrancada. *Intrigas de Hollywood* é um livro que deveria ter cerca de 600 páginas. Li 599, a última fora arrancada. Durante algum tempo vivi com esta frustração, andei à procura do livro em sebos. Com o tempo, a busca caiu no esquecimento, foi substituída por outras buscas.

Costumo dizer que todos passamos pela fase *best-seller* e pela fase “quero ler todos os livros do mundo”, fase “biblioteca de Alexandria”. Da primeira, saí sozinha, foi um processo de maturação, ou de percepção de que a fórmula era sempre a mesma: o leitor-investigador perde o ânimo à procura de novas pistas, pois elas vão se rareando a cada texto. Até Emma Bovary se cansaria. Da segunda, quem me ajudou na travessia foi Ítalo Calvino. Depois de ler *Por que ler os clássicos*, vi a impossibilidade de realização de uma biblioteca de Alexandria pessoal. Essa fase foi longa, muito longa.

Afora as leituras citadas (as leituras sérias, diga-se de passagem) estavam também presentes em minha casa as revistas femininas, que traziam as fofocas sobre os artistas, – como a famosa *Amiga*, cuja herdeira é a *Caras* – as fotonovelas e as receitas culinárias (as

fotos dos pratos nunca correspondiam aos feitos na cozinha de casa; como o bolo da caixa de chocolate, sempre mais bonito).

Em casa, leitura nunca foi sinônimo de censura, por isso, eu e minha irmã não éramos proibidas de ler as fotonovelas. Os temas não variavam muito, era sempre em torno de um casal apaixonado, surge uma complicação que os separa, depois a descoberta do mal-entendido e o reencontro. Os contos eram sempre de estrutura simples e personagens nem passavam por perto de um caráter mais esférico.

Lembro-me de uma dessas histórias em que a personagem principal era um tipo de *Cyrano de Bergerac*, de Edmond Rostand, o escritor de cartas alheias de amor: o namorado viajou para outra cidade; a namorada descobre-se portadora de um mal incurável (não revelado, porém, certamente, não era AIDS) e não lhe conta em suas cartas. No curto tempo que resta, ela escreve várias cartas e deixa sua produção epistolar aos cuidados da irmã para que esta as envie ao namorado distante; a namorada morre sem que o amado tome conhecimento, pois continua recebendo cartas da amada; até que um dia, o estoque de carta acaba e passa a irmã a escrevê-las; o namorado volta de surpresa; encontra-se com a namorada (esqueci de dizer que eram gêmeas idênticas!!); precisa casar rapidamente e voltar ao local de trabalho, deixar de perder tempo com a escrituração de cartas; o peso da consciência, faz com que a suposta namorada lhe conte tudo; o rapaz chora um pouquinho, afinal fora enganado, porém confessa que as últimas cartas eram mais agradáveis que as outras escritas pela namorada morta; revelam-se apaixonados desde crianças: casaram-se e foram felizes para o resto da vida.

A estrutura, como já disse, é sempre a mesma, por isso fácil de ser prevista se lida com constância. É a mesma repetição usada nas telenovelas, cujo caráter é altamente sedutor, a união de fala e de imagem exerce grande poder no imaginário do telespectador, mais do que a fotonovela (hoje extinta). Presenciar e sentir a dor da moça que está para morrer e não quer causar sofrimento ao namorado, sofrer com eles e vê-los personificados em belos rostos, vivendo situações tão reais, é algo que a literatura precisa mostrar ao leitor que ela também faz. Sempre o fez. Chorar por Emma Bovary ainda é possível.

O ato de ler articula o imaginário e o real. Como lembram alguns teóricos da leitura, e como tal mencionou anteriormente Ricardo Piglia, a leitura constrói um espaço entre o

imaginário e o real, desata a velha oposição binária entre ilusão e realidade. Assim, não há nada mais ilusório e imaginário que o ato de ler. Viver aquilo que se lê não é privilégio de Quixote e de Emma. Cada leitor de Flaubert, no entanto, criará a sua Emma Bovary, o que a fará distintas entre si ao passo que nunca deixará de ser Madame Bovary. Já o personagem apresentado na televisão apenas terá um rosto, embora haja milhões de telespectadores.

Gostava muito da seção de páginas amarelas (parece que amarelo é um sinal para “procura-se”, dizem que é a cor do desespero), não lembro de qual revista, destinada às cartas das pessoas solitárias e esperançosas ao buscar por algum correspondente. Eram pessoas dos mais diversos tipos e lugares cujos desejos traziam certa afinidade entre si: manter correspondência regular, encontrar alguém muito especial, um grande amor ou um grande amigo. Mera coincidência com a nossa rede virtual.

Como em uma seção de revista, cartas saíam, cartas chegavam a nossa casa. Meu pai também era assíduo correspondente, não deixava de responder a quem que lhe tivesse escrito. Procurava pelos ausentes nos cartões de aniversário ou nas festas de fim de ano. A produção epistolar tem esse caráter: necessidade de nunca ser interrompida, uma exigência de continuidade, angústia entre uma carta e outra, dor pelas cartas perdidas. Escrever e ler eram práticas tão comuns como brincar e ir para escola ou para o trabalho. Mais tarde, devido à cegueira dele, dividíamos a escrituração das cartas entre nós: ele ditava (“Prezado amigo, saudações...”, quando em situação informal, ou para maiores formalidades o velho e batido: “Venho por meio desta...”) e nós escrevíamos. Criamos nós também nossa própria rede de correspondência, em sua maioria amigos da escola. A freqüente visita do carteiro em nossa casa era percebida pelos vizinhos. O carteiro, por sua vez, estranhava quando não precisava passar em nossa casa. Se nos encontrava na rua, voltando da escola, avisava que em pouco tempo estaria passando por lá, assim como avisava das suas férias e dos nascimentos dos seus filhos. “Oh, carteeeeeiro!” é um chamado que ficou para trás em tempos de condomínios e portarias cerradas por grades, em tempos de *messenger*, *orkut* e os mais diferentes tipos de bate-papos virtuais, em que a voz e a imagem do amigo podem ser acionados por um botão, não é preciso imaginar a voz de alguém desconhecido e nem guardar o timbre da voz de um ente querido dentro de um envelope.

Carta pessoal seria o retrato de nossa alma, janela aberta aos olhos, assim como assinala Michel Foucault, “decifração de si”:

Escrever é ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo diz. De certo modo a carta aproxima um face-a-face (...).

A reciprocidade que a correspondência estabelece não se restringe ao simples conselho ou ajuda; é ela a do olhar e do exame. A carta que, na sua qualidade de exercício, labora no sentido da subjetivação do discurso verdadeiro, da sua assimilação e da sua elaboração como “bem próprio”, constitui também uma objetivação da alma. (...) Por meio da missiva, abrimo-nos ao olhar dos outros e instalamos o nosso correspondente no lugar do deus interior. Ela é uma maneira de nos darmos a olhar do qual devemos dizer a nós próprios que penetra até o fundo do nosso coração (*in pectus intimum introspicere*) no momento em que pensamos.<sup>8</sup>

O mesmo trabalho, em empresas jornalísticas, que nos deixou sempre muito próximo do material impresso e da leitura também deixou meu pai cego. A cegueira de meu pai transformou-nos em leitores-guias. Ou seja, distanciando-o nos aproximou cada vez dos livros. Passamos a ler para ele jornais, livros e cartas. Agora, testemunhávamos o silêncio do ouvinte, não mais o silêncio e solidão de um leitor voraz, e, posteriormente, seus comentários. Enquanto eu lia em voz alta, passava por minha cabeça milhões de interrogações que não tinha nada a ver com o enredo abordado. Por exemplo, como era ser “reiniciado” na leitura? Como deveria ser vivenciada a leitura do outro, quando ler já tinha sido uma vez sua tarefa preferida? Conseguia acompanhar a entonação e ritmo do leitor-guia? Teria êxito com aquele ritmo e aquela entonação a ponto de viver mais uma vez algum personagem? Os labirintos da escuta-leitura eram sempre os mesmos? Ainda não me dava conta que aquele era um gesto muito antigo, de antes de ser um ato privado, a leitura foi um ato público. Lia-se nas praças para o povo. Em contrapartida, sabemos também que os textos dos aedos eram feitos com este fim, de serem lidos em voz alta. Os leitores solitários saltam de tempo em tempo e de espaço em espaço com maior facilidade que os ouvintes, além de que há a possibilidade de sempre reler o que não ficou suficientemente claro.

---

<sup>8</sup> FOUCAULT, M. *O que é o autor?*. Lisboa: Veja, 1992, pp. 150-151.

Mesmo depois de meu pai cego, em minha casa ia sempre um homem chamado João Batista. Era um livreiro. De cabelos castanhos anelados e compridos até os ombros, olhos verdes, bigode ralo, ele trazia livros encomendados por meu pai. Ele era idêntico a um dos mosqueteiros do rei Luis XIII, um dos amigos de D'Artagnan. Nunca decidi qual deles João Batista poderia ser, pois ele era muito educado para ser Porthos ou Aramis e pouco corpulento para ser Athos, por isso resolvi que ele seria apenas um mosqueteiro, o quinto. Um belo dia, João Batista chegou em nossa casa com uma novidade: pensava em mudar de cidade, ir para outro estado em busca de novas aventuras. E um dia partiu. Inventou um reino que nos parecia de verdade. Lá sua missão seria defender a coroa do rei, proteger a sua rainha e trazer-lhes muitos tesouros. Muitos livros. Contribuir para ficcionalização da realidade de mais alguém.<sup>9</sup>

Ler tornou-se uma paixão. Viver em dois mundos era possível, um era tão real quanto o outro. Frequentava bibliotecas, pegava emprestado com colegas. Antes da fase dos *best-sellers*, passei pela dos gibis. Escondia-me para lê-los sem ser interrompida por convites insistentes para subir em árvores, ou participar de alguma outra travessura. Houve também a fase dos livros da “Série Vaga-Lume” (*A ilha perdida*, *Éramos seis*, *O segredo da borboleta Atíria*, *Cem noites tapuias*, *O escaravelho do Diabo*) e os livros da coleção “Para Gostar de Ler” com os mineiros Carlos Drummond de Andrade, Paulo Mendes Campos e Fernando Sabino, e o capixaba Rubem Braga. Houve José de Alencar com *Cinco minutos* e *A viuvinha* muitas vezes lida. Com Carolina, a jovem viúva, cansei de passear pela praia da Glória e o Passeio Público. Não poderia ter sido apresentada a Machado de Assis de melhor forma, pelo conto “O apólogo”, quando tinha 10 anos.

Estudei em escola pública a vida toda. O papel na escola de ensino fundamental na minha formação como leitora foi quase nulo. Diria com segurança que foi negativo. Não havia troca de títulos para a prova do livro. As séries tinham seus livros programados e os exames eram os mesmos, conseqüentemente. Foi uma experiência enfadonha de leitura obrigatória na escola, que, diga-se de passagem, estava longe de tornar qualquer aluno em leitor... *Memórias de um cabo de Vassoura...* *Memórias de um vira-lata..* *Memórias de um*

---

<sup>9</sup> Cf. PIGLIA, R. *Crítica y ficción*, 2006.

*fusca... Napoleão em Parada de Lucas...* estava tomando ojeriza a Orígenes Lessa quando o primário chegou ao fim e mudei de escola, na qual eu nunca tive um livro recomendado. Mudei mais uma vez de escola, a Série Vaga-Lume foi recomendada. Como já a conhecia (lia os livros de meus irmãos mais velhos) já não causava tanto contentamento. As professoras de um e de outro colégio continuavam a acreditar em métodos pedagógicos que nem elas sabiam como aplicá-los e o que objetivavam. Não tinham ouvidos para nos ouvir, ouvir as vozes dos alunos, ouvir as vozes dos personagens e unir a tudo isso um pouco de sensibilidade e de vivência. Assim como a nossa intuição não era valorizada, não éramos levados ao desconhecido, à observação e a assimilar todo o conhecimento que a escola precisava nos imputar de maneira agradável: obrigação e deveres passados de forma mecanicista. O prazer que a escola oferecia se limitava às horas do recreio. Aos alunos não eram permitidas as dúvidas e a criatividade, éramos forjados em uma só fôrma, como se vîndos em um mesmo caminho e indo para a mesma direção e o mesmo fim.

De acordo com Jorge Larrosa em *Pedagogia profana*, este é apenas um exemplo da imposição pedagógica do discurso. Segundo o filósofo espanhol, quem dá a ler, estabelece o modo, tutela e avalia a leitura. “Ou dito de outra maneira, seleciona o texto, determina a relação legítima com o texto, controla a relação e determina hierarquicamente o valor de cada uma das realizações de leitura”, isto porque se baseia em suas próprias experiências de leituras e do modo como ler. Questiono-me se a escola não era apenas um reflexo dos dias de chumbo da década de 70, principalmente. Se havia uma polícia repressora nas ruas, na escola havia o CCE, o Centro Cívico Escolar, as disciplinas Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), além das publicações como *Sugismundo* e *Vamos construir juntos*.

Os livros da série Vaga-Lume eram outros. Novos títulos, novos autores, novos personagens e aventuras. Não havia mais Maria José Dupré, ninguém mais navegava pelo rio Paraíba do Sul, que passa em Taubaté, terra de Lobato, em uma canoa precária para descobrir uma ilha perdida. Parecia que a imaginação tinha se transformado, os livros que tanto me encantaram já não tinham graça. Ou eu tornara-me uma leitora mais exigente ou todos os meus colegas não passavam de um bando de bobos, que achavam qualquer leitura divertida. A leitura não pode ser apenas uma questão de ótica, de luz e de física. Ela vai

muito mais além do mundo físico, a iluminação que traz consigo não tem a ver com o invento de Thomas Edison.

No entanto, ainda neste tempo, professor era valorizado: pais e alunos o respeitavam, o salário era condizente (ou pelo menos quase) com o ofício, podia vestir-se com elegância, comer e morar bem. Mas a educação sempre andou presa às amarras sólidas e tradicionalmente constituídas. Ela era símbolo do elitismo: moça rica que não tinha o que fazer, que era proibida pelos pais de trabalhar fora ia para a escola de formação de professores, escola pública. Nessas escolas, ela estudava as teorias educacionais baseadas no aluno ideal, que demorou a pedir transferência da escola e da cabeça dos que pensam a educação, principalmente. Esta figura está menos presente nos cursos atuais de formação de professores. Não o conheço, nunca o vi, porém sei que era através dele que as turmas eram niveladas e uniformizadas. Ter sempre o mesmo livro de leitura, o livro do bimestre, para as classes de determinada série significa que o professor poderá dar andamento ao seu trabalho, aplicar a mesma prova e analisar da mesma maneira, se alguém tem a ousadia de fazer uma pergunta fora do *script*, a resposta será vaga ou nunca dada.

Assim, a minha vida de leitora foi-se fazendo fora da escola, com significativa importância para a casa. Este era o local da liberdade, enquanto aquele representava a repressão e a tradição. A escola que trouxe alguma contribuição para a minha formação foi a escola secundária. Vários professores e colegas gostavam de ler. Havia incessante troca de livros e de indicações para a leitura. Aos 17 anos, li quarenta livros dos mais diversos gêneros. Era devido à iniciativa pessoal que os livros passavam de mão a mão. Nossa biblioteca era minúscula, maior era a vontade e estímulo da bibliotecária. A professora de literatura mostrava-se tão apaixonada por suas leituras que não tinha como não querer descobrir o que ela descobrira e a deixava caminhando com leveza, flutuando pelos corredores com um sorriso nos lábios. Ler já era mais do que grande paixão.

Vivi em um meio, mesmo na escola, que esta paixão, por vezes, era exacerbada. Era difícil imaginar alguém que não gostasse de ler, que não tivesse subsídio adquirido por meio das leituras para fazer outras leituras, para ler entre as linhas, para interpretar. Escrever era possível, pois os autores mostravam como fazê-lo. Era pôr palavras após palavras, arrumá-las com todo cuidado exigido pela gramática. Escrever era apenas ter

atenção e fazer com que o leitor entendesse a mensagem. A velha regra dos três parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão, depois de dominada, fazia-se como quisesse, buscava-se pelo próprio estilo de escrita. Nesta época, acreditava ser esta era uma habilidade natural que todos estavam dotados: como ter sede e ir até água e bebê-la. Simples. Um ledô engano, no entanto.

Como ler era uma atividade muito comum, até mesmo muito banal para mim, demorei a perceber que nem todos os alunos das turmas por que passei (exceto as classes do ensino médio), da escola à faculdade, “sabiam ler”. Demorei a perceber que as dificuldades que apresentavam nas diversas disciplinas eram devido à falta do hábito da leitura e, em decorrência, as possibilidades e habilidades que esta prática traz. Acreditava ainda que ser leitor era uma condição intrínseca para ser universitário. Porém, mais tarde, pude constatar que não era bem assim. Como afirma Roger Chartier, a leitura é apropriação, invenção e produção de significados. Ler, ainda segundo o historiador francês, supõe liberdade. Liberdade que tem o leitor de subverter, invadir, deslocar, modificar. No entanto, essa liberdade não é total porque depende das limitações da capacidade de cada um, convenções e hábito que cercam a prática leitora de cada um.

## 2.1 CPVCs: percepção e diálogo com o outro

O fundamento da verdade não está fora do tempo, está na abertura de cada momento do conhecimento aos que retornarão e transformarão em seu sentido.

Merleau-Ponty

Educar é educar-se a si enquanto companhia de um outro. Cada diferença a ser trabalhada é uma afirmação e não uma desqualificação do sujeito.

Eliana Yunes

Passei algum tempo longe dos bancos escolares. Havia trancado a matrícula da faculdade de Economia, cursada em fins dos anos 80, e sentia que já era tempo de retomar. Os vestibulares haviam passado por algumas modificações que seriam as iniciais de uma série de outras. Sabia que competiria com pessoas que estavam terminando o ensino médio já com esta nova concepção que o concurso vinha adquirindo, o que me deixava desmotivada para fazer mais uma vez o concurso.

Conversando com uma pessoa conhecida, esta disse ter o mesmo desejo. Contou-me que havia um grupo de pessoas na igreja matriz de uma cidade da Baixada Fluminense onde morava que se reuniam para estudar e se preparar para o vestibular. Comprometeu-se de ir até o salão paroquial para obter maiores informações.

Era o início da década de 90. Este grupo que se reunia era o embrião dos cursos de pré-vestibular no Rio de Janeiro. Denominava-se PVN, Pré-Vestibular para Negros. E a notícia trazida pela amiga é que para participar, a pessoa deveria ser negra, ser ligada à igreja católica e participar de algumas atividades religiosas. Talvez não tenha sabido explicar, mas diante de tantos quesitos, desisti.

Alguns anos se passaram. Os núcleos espalhavam-se por todos os lados, ultrapassavam as fronteiras da Baixada Fluminense, ocupavam escolas, paróquias, associações de moradores, sindicatos e muitos espaços ociosos por todos os lados. Meninos

de bairros periféricos e favelas se organizavam e criavam seus núcleos estruturados na mesma filosofia comunitária e voluntária. Nos locais como as escolas que eram ocupadas durante a semana com as aulas regulares, nos fins de semana a rotina era de estudos desde a manhã até a noite.

A metodologia do curso era que os alunos mantivessem o curso por si mesmo. Os professores seriam os próprios alunos ou voluntários, ou ainda, alunos ingressos em universidades que retornariam para ajudar a consolidar o processo. Os professores e coordenadores recebiam uma ínfima ajuda de custo para a locomoção entre a casa e o curso, mantido com uma pequena contribuição mensal dos alunos. Contudo, estas contribuições também eram revertidas em fotocópias e outros materiais destinados aos estudos preparatórios dos próprios alunos.

Assim, o movimento de cursos pré-vestibular concretizava-se e as modificações faziam-se necessárias. A começar pelo nome. Um “C” de carente foi acrescido para que um maior número de pessoas pudesse ser atendido, pois a questão étnica não poderia ser impedimento ao acesso à universidade. Ela deveria ser soma e não divisão. Entendia-se que, além de muita gente não se considerar negra, a palavra carente tinha uma abrangência maior.

Uma vez por mês, havia reunião em Nilópolis com todos os participantes. O pároco desta igreja, Nossa Senhora Aparecida, era o mesmo religioso, Frei Davi, que iniciara o movimento na matriz da cidade vizinha de São João de Meriti, no começo da década de 90. Idéia foi trazida da Bahia e levada a cabo por ele no Rio de Janeiro.

As notícias de aprovações dos alunos em universidades públicas e privadas vinham chegando a cada divulgação de resultados.

É importante ressaltar que a organização destes tipos de cursos se dá devido à escola de má qualidade oferecida às camadas mais pobres. O sistema educacional está falido e sem condições para preparar os alunos para o ingresso na universidade. Os cursos convencionais de pré-vestibular são caros e planejados a partir de “macetes” para as provas dos principais vestibulares. Quem os frequenta espera somente saber como as seqüências de alternativas são organizadas, ou na possibilidade da repetição das questões. Aprender a ler o enunciado

e interpretá-lo, então, responder com coerência é algo que não tem nada a ver com o objetivo dos chamados cursinhos.

As dificuldades dos jovens que estudavam em cursos comunitários eram as mesmas de sempre: pouco dinheiro para o lazer, dividir o dia entre trabalho, estudo e tarefas de casa. Alguns preferiam estudar nos núcleos que ofereciam as aulas apenas sábados e domingos, ainda que tivessem que estudar desde a manhã até a noite, com um pequeno intervalo para o almoço.

Além das matérias pertencentes ao currículo, os cursos eram obrigados a ter a disciplina Cultura e Cidadania, destinada a discussões voltadas para o cotidiano, economia, política cultura, organização social. Nesta disciplina buscava-se o fomento ao debate. Esta era a principal diferença entre o curso comunitário e o curso convencional.

A formação desses alunos, no entanto, é precária. Não estão habituados aos debates, é um processo lento. Somente os mais falantes participam, embora suas falas e opiniões sejam, invariavelmente, inadequadas ao tema posto em discussão. A postura e atitude deles não fogem à regra, uma vez que são oriundos de um sistema educacional ultrapassado, senão, falido (professores mal formados, salários baixos, instalações precárias, falta de interesse do setor público para a melhoria do ensino), que insiste na noção tradicional de segmentar e compartimentar o ensino, da qual o estudante não participa, não é co-autor do seu saber, ou seja, a sua atuação é somente de coadjuvante nesta construção que se dá com o mundo, com os outros, fazendo-se plural dentro de sua individualidade.

No que tange à prática da leitura entre os alunos dos CPVCs, ela é vista como algo secundário, raras vezes como incentivo ou de (re)ligação dos saberes, nunca de maneira sistematizada e crítica. Grande parte do alunado compactua a mesma idéia da maioria: falta de interesse; a leitura é feita apenas por obrigação; leituras restritas às obras pedidas pelos professores; sem nenhum prazer; sem comprometimento; sem conexão com o que se vive; é feita apenas com materiais impressos (textos escritos); o professor de Literatura, por sua vez, em decorrência do tempo de preparação para os concursos de vestibular, limita-se às exigências dos programas das universidades.

Apesar de todas as dificuldades, o número de interessados em participar e o número de aprovados cresceram. E apareceram.

Em 1993, uma grande universidade privada da cidade do Rio de Janeiro, a PUC-Rio, abriu suas portas aos alunos de CPVCs cadastrados na Vice-Reitoria Comunitária e aprovados em seus dois vestibulares anuais. Esta foi a primeira ação afirmativa de grande relevância em relação aos cursos de pré-vestibular comunitários, ação em prol do processo de inclusão socioeducativa. Da matrícula à última mensalidade, este aluno estaria isento, sendo apenas obrigado a manter trabalho comunitário constante e médias exigidas a qualquer outro aluno da instituição.

Neste mesmo ano, entraram cinco alunos devido ao convênio firmado entre a IES carioca e a organização representativa dos CPVCs.

Em 2005, para a publicação do material produzido durante a I Jornada Pedagógica (2004), mesma época em que se contavam 715 ingressos em diferentes cursos e centros, o Vice-Reitor Comunitário afirmou:

Embora a política dos CPVCs como solução emergencial e compensatória pareça criticável, é provável projetar uma sobrevivência dos CPVCs por mais uma década, até que se efetive no Brasil uma reforma de qualidade da educação básica, que articule tanto as esferas públicas estaduais, municipais e federal, quanto as da sociedade civil, caracterizando assim os CPVCs como política eventualmente dispensável no futuro.<sup>10</sup>

Para os coordenadores do encontro de 2004, há a consciência aguda de que os CPVCs se constituem em insubstituível alternativa político-pedagógico conjuntural, enquanto as sociedades políticas e civil vão estruturalmente desenvolvendo estratégias e medidas adequadas para a conquista de uma efetiva democratização educacional, qualitativa e quantitativa, em que as origens socioeconômicas de baixa renda, as características étnicas, as trajetórias escolares em sucateados estabelecimentos de ensino oficial, o não devido reconhecimento ao multiculturalismo e a diversidade cultural sejam efetivamente superados como barreiras da exclusão escolar.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> SAMPAIO, A. Apresentação. In: CARVALHO, J. C. B. *et alli* (org.). *Cursos Pré-Vestibulares Comunitários*. Espaço de mediações pedagógicas, 2005, p. 13.

<sup>11</sup> CARVALHO, J. C. B. *et alli* (org.). *Cursos Pré-Vestibulares Comunitários*. Espaço de mediações pedagógicas, 2005, p. 14.

## 2.2

### Participar e dialogar com o movimento comunitário

Existe unicamente um conhecer perspectivista; e quanto mais sentimentos desejamos falar sobre uma coisa, quantos mais olhos, olhos diferentes, saibamos empregar para uma mesma coisa, tanto mais completo será nosso conceito dela, tanto mais completa será nossa objetividade.

Nietzsche

A leitura literária dá prazer quando é ativa e criadora, quando o leitor participa do jogo imaginativo.

Wolfgang Iser

Entrei para o curso comunitário de pré-vestibular em 1997. Ainda nesta época só era conhecida uma organização que desenvolvia este trabalho, o PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes), mais tarde, surgiram núcleos da EducAFRO, porém existiam os cursos que preferiam seguir independentes, não se ligar a qualquer um desses organismos.

Estudei por seis meses, sempre aos sábados e, eventualmente, aos domingos. Fiz o vestibular de inverno para o curso de Letras. A PUC-Rio oferecia vagas para vários cursos de ciências humanas. Para o curso escolhido, havia 20 vagas, houve 60 inscritos e 38 aceitos. Fiquei em décimo segundo lugar, se não fosse a nota baixa em Física, teria me saído melhor.

No primeiro período de curso, conheci muita gente. Gente pobre, gente rica, gente que gostava de ler, que sabia escrever e gente que nem sabia por que estava fazendo em Letras e sem idéia de qual carreira poderia seguir senão fosse aquela.

A convivência com pessoas que tinham enorme dificuldade em pôr no papel as palavras fez-me ver que o hábito de leitura e a prática da escrita não é um dom que nasce com todos – como pensava até então –, mas sim habilidades e competências que devem ser desenvolvidas desde a mais tenra idade. E escola não pode ser a única a se importar com isso. Ela deve oferecer os instrumentais para a formação do leitor, contudo não devemos esquecer o papel fundamental que a família e outros setores têm.

Deparar com um número tão grande de universitários sem condições de prosseguir no curso devido a este tipo de problema, deixava-me intranquã: a oportunidade de estar em uma universidade de excelência era perdida por conta de falta de estrutura não apenas socioeconômicas (pois, ainda que houvesse a isenção das mensalidades, a manutenção de um aluno é cara), também estruturas de cunho educacionais. Muitos dos problemas e dificuldades passadas em sala de aula davam-se por um só motivo: não sabiam ler, não sabiam interpretar os textos lidos.

O que poderia ser feito para amenizar este quadro? Para que aprendesse a ler e a escrever tão tarde? As relações entre pensamento, linguagens, oralidade, leitura e escrita foram mal estruturadas desde a alfabetização. Por exemplo, mesmo que tenham tido contato com usos formais da língua não se viram ou se sentiram em situações de fazer tal língua sua, dominá-la.

Tal situação pode ser enquadrada às classificações usuais dos vários modos de analfabetismo (analfabetismo integral que designa o adulto não escolarizado; analfabetismo de retorno, dito das pessoas que não têm o hábito da escrita; analfabetismo de partida, relativo às pessoas que foram mal alfabetizadas), os educadores teorizam há algum tempo sobre qualificadores como “iletrismo” (incapacidade de um enfrentamento com a diversidade dos textos, ou seja, pouco desenvolvimento do senso crítico), ou como “analfabetismo funcional”, “computacional” ou “matemático”, mescla da escritura a outras formas de representação que são também marcas simbólicas do alfabeto como as inscrições alfas-numéricas (fórmulas matemáticas, equações lógicas, diagrama, fluxogramas etc.).<sup>12</sup>

Uma alfabetização hipoteticamente completa é um privilegio social, agora como em outras épocas. É evidente que a palavra “alfabetização” determina ligações entre tecnologia da escritura e ensino muito diferentes da Idade Média ou no período inicial da escolarização obrigatória. A noção de alfabetização está hoje em dia vazia de significado de *humanitas*, a formação clássica que representou em outras épocas<sup>13</sup>.

De algumas pesquisas sobre a compreensão didática dos processos de leitura e escrita se desdobram afirmações que vão na direção ao que pode ser considerada uma

---

<sup>12</sup> Cf. GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle). *El poder de leer*, 1985.

<sup>13</sup> Cf. POCA, A. *La escritura*, 1991.

atitude ambígua dos governos. Uma política pedagógica séria deveria renunciar à centralização dos programas e ao monopólio homogeneizador das escrituras educativas e pedagogizantes.

Em realidade, o bom leitor e o bom escritor não se fazem por acaso. Quase sempre são formados na infância, antes mesmo de iniciar o processo efetivo de alfabetização, por meio do contato com a literatura infantil e de experiências positivas no início da alfabetização, ou até mesmo antes do contato com os textos escritos, ou seja, antes de saber ler as palavras, o sujeito lê os signos do seu mundo por meio da interação de variados códigos.

Em uma sociedade em que tudo é mediado pelo papel moeda, fica difícil para algumas pessoas perceber que o conhecimento está no rol daquilo que nos habituamos a denominar de bens imateriais. Porém a pobreza, como ressalta Michèle Petit, impede que pessoas tomem parte de uma sociedade, que estejam ligadas ao mundo por objetos culturais que circulam e que desembocam em outros círculos diferentes e fora dos pequenos mundos em que vivem (família, amigos de bairro, escola), ou seja, objetos imateriais que fogem à fronteira do íntimo e que se compartilha mais além do espaço familiar, embora muitos deles sejam produzidos no seio familiar.<sup>14</sup>

Várias questões de cunho teórico-metodológico permaneciam sem respostas. Algumas delas foram respondidas no decorrer do curso. Já aquelas de ordem prática, que têm a ver com o fazer, precisavam de soluções.

Em 2001, consegui um trabalho *free lancer* com um pesquisador da USP. Como o volume de trabalho era muito, pediu-me para que chamasse uma outra pessoa. Falei com uma outra aluna do curso de Letras – Bárbara –, também vinda de pré-vestibular comunitário, e com quem sempre me encontrava na sala 52 do Departamento de Letras porque éramos monitoras de dois professores que tinham suas baias nesta sala.

A pesquisa sobre a cidade de Campo Grande (MS) e a relação de seus habitantes com a promessa nunca realizada da chegada da ferrovia entre fins do século XIX e início do

---

<sup>14</sup> Cf. PETIT, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, 1999.

século XX, era realizada nos arquivos de periódicos da Biblioteca Nacional. O principal jornal consultado era o *Violeta*, editado por senhoras campograndenses. Percebíamos que a equipe realizadora das edições não era grande. Estilisticamente, notávamos que os textos eram escritos pelas mesmas pessoas, apenas usavam diversos pseudônimos.

Na hora do intervalo para almoço, passávamos algum tempo sentadas nas escadas da Biblioteca. O assunto em geral era leitura, livro, formação de leitores, bibliotecas, a pouca intimidade que a classe pobre tem com o livro. Até que certo dia, falamos da possibilidade da ramificação da Biblioteca Nacional para todas as cidades<sup>15</sup>. Porém, não seria uma disseminação apenas do prédio, de alguns títulos, de algumas atividades cerradas entre quatro paredes. O que pensávamos era em algo vivo e dinâmico, a criação de uma biblioteca que fosse até onde o leitor estivesse. Parafraseando o poeta: *ler era buscar o caminho que vai dar no sol, tínhamos conosco a lembrança de quem éramos, assim, com a alma encharcada e alma repleta de chão, acreditávamos que todo acervo tem de ir onde um possível leitor está.*<sup>16</sup>

Ali foi o primeiro passo: a idéia.

Falamos com outra aluna – Flavia – com quem compartilhávamos histórias e sonhos e formamos, deste modo, um trio de promotoras de leitura.

---

<sup>15</sup> Desde 1992, a Fundação Biblioteca Nacional mantém o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, cujas finalidades são: incentivar a implantação de bibliotecas públicas em todo o país; promover a melhoria do funcionamento da atual rede de bibliotecas, para que atuem como centros de ação cultural e educacional permanentes; desenvolver atividades de treinamento e qualificação de recursos humanos, para o funcionamento de todas as bibliotecas brasileiras; manter atualizado o cadastramento de todas as Bibliotecas Públicas brasileiras; incentivar a criação de bibliotecas em municípios desprovidos de Bibliotecas Públicas; proporcionar, obedecida à legislação vigente, a criação e atualização de acervos, mediante repasse de recursos financeiros aos sistemas estaduais e municipais; favorecer a ação dos coordenadores dos sistemas estaduais e municipais, para que atuem como agentes culturais, em favor do livro e de uma política de leitura no país; assessorar tecnicamente as bibliotecas e coordenadorias dos sistemas estaduais e municipais, bem como oferecer material informativo e orientador de suas atividades; firmar convênios com entidades culturais, visando a promoção de livros e de bibliotecas.

A atuação do SNBP junto às Bibliotecas Públicas só é possível com a implantação de um processo sistêmico, baseado em ações voltadas para a interação e integração dessas bibliotecas em âmbito nacional.

O gerenciamento operacional é exercido através dos sistemas estaduais que funcionam em cada estado da federação, encabeçados geralmente, pelas Bibliotecas Públicas Estaduais, que passam por sua vez, a articular-se com as Bibliotecas Públicas Municipais.

(<http://consorcio.bn.br/snbp/historico.html>)

<sup>16</sup> Cf. NASCIMENTO, Milton. Nos bailes da vida. *Caçador de mim*. Rio de Janeiro: Quilombo Criação e Produção, 1997 (CD).

Porém, éramos inexperientes, precisávamos de alguém que pudesse nos orientar a fazer um projeto, pôr as idéias no papel, e, além disso, encaminhá-lo para instituições que pudessem acolhê-lo e implementá-lo.

Pensando nas nossas próprias experiências de leitoras, de participantes do projeto socioeducativo já mencionado, de universitárias vivendo realidades distintas entre o *campus* e a casa, o local de moradia e os amigos, queríamos que o nosso projeto oferecesse a oportunidade de jovens de classes populares ter a leitura como parte do cotidiano, pois, partíamos do princípio vital da leitura: suporte para emancipação do leitor, para um melhor estudo e conhecimento da língua, para o entendimento das experiências pessoais e um maior conhecimento do mundo, de que o prazer obtido por meio da leitura solitária do livro é um lazer produtivo, pois não se limita a um passatempo, já tem função social, cultural e educativa. O mesmo ocorre quando esta leitura é feita não mais solitária, mas é solidariamente, compartilhada em círculo de leitura.

Os círculos de leitura era a nossa idéia central. Ainda que ela pudesse acontecer solitariamente, queríamos fomentar a leitura solidária e compartilhada, facilitando a troca de idéias, de experiências e de possibilidades de interpretação entre os participantes.

Outra preocupação que tínhamos era com a carência de bibliotecas públicas nas cidades da Baixada Fluminense. Consultamos dados oficiais e constatamos que dos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, em dez não havia biblioteca<sup>17</sup>. Um desses municípios era Belford Roxo. Duas de nós morávamos lá, assim escolhemos por onde começar. Flavia, a terceira pessoa da equipe, morava na cidade vizinha de São João de Meriti, cidade que já fazia, ainda que tímido e centralizado na principal biblioteca da cidade, algum trabalho de promoção da leitura. Esta cidade conta também com outros tipos de bibliotecas, inclusive a da sede local do SESC.

Procuramos a diretora das bibliotecas do Estado do Rio e apresentamos nosso projeto. A princípio nos acenou com carta branca, dizendo-nos que já havia feito vários contatos com os prefeitos de Belford Roxo e de nada adiantou. Explicou-nos que necessitava apenas de espaço, pois o acervo era por conta do Estado. Mesmo existindo lei

---

<sup>17</sup> Fonte: Biblioteca Pública do Estado do Rio de Janeiro — BPERJ.

que obrigava as cidades a manterem uma biblioteca pública, alguns municípios não se importavam com isso. E Belford Roxo era um deles.

O primeiro passo, então, seria procurar as autoridades municipais.

Conseguimos uma audiência com o assessor direto do prefeito, que, mais por delicadeza do que por interesse no projeto propriamente dito, encaminhou-nos ao prefeito.

Cordialidade foi o que não faltou naquele encontro. Confessou-nos que nunca havia lido um livro inteiro e que achava um gesto belíssimo quando via uma pessoa com um livro na mão e, acrescentou, “quanto mais grosso o livro, mais prazer na contemplação”. Enquanto falava, fazia gestos como se possuísse um livro entre as mãos e passava suas páginas, uma a uma. Ficou com uma cópia do projeto prometendo que a leria e nos encaminhou à secretaria de educação.

Sáímos do gabinete do prefeito maravilhadas. Acredito que tínhamos os mesmos sentimentos, íamos caminhando no mesmo ritmo da menina que segue abraçada ao livro com profunda devoção amorosa de leitora descrita no conto de Clarice Lispector, “Felicidade clandestina”.

Decidimos que, inicialmente, seria um trabalho desenvolvido nas escolas belforroxenses de formação de professores. Isto pela simples razão de estarem sendo preparadas para trabalhar com crianças, podendo estimulá-las e iniciá-las na leitura desde o começo da vida escolar.

A cidade de Belford Roxo está localizada na Baixada Fluminense, a escolhida para iniciarmos as atividades, fica a cerca de 35km da cidade do Rio de Janeiro, tem área de 78 km<sup>2</sup>; possui aproximadamente 540 mil habitantes, distribuídos em 30 bairros – todos em área urbana<sup>18</sup>; 51 escolas estaduais; 46 escolas municipais; 66 escolas particulares; 3 creches, além de duas faculdades isoladas, que oferecem os cursos de Administração, Educação Física e Ciências da Computação. Não possui biblioteca pública. Ouvimos dizer que em um bairro distante do centro da cidade, há uma biblioteca privada aberta ao público. Não tivemos como averiguar a notícia, mas sabemos que é mais procurada durante o ano

---

<sup>18</sup>A Lei municipal 040/93 diz que “no município encontramos apenas agricultura rudimentar, que em termos econômicos não apresenta dados significativos”, considerando, assim, o município 100% urbanizado. Fonte: Prefeitura Municipal de Belford Roxo – PMBR.

letivo, pois o acervo serve de auxílio às pesquisas escolares. Durante o período de férias, a frequência cai demasiadamente, é quase nula, não há atividades de dinamização objetivando a permanência do público.

Encontramos a professora ideal para nos orientar. Fizemos o convite e ela aceitou. Aliás, além de ser a orientadora do PIBIC das outras duas alunas, esta professora foi a mentora e realizadora do PROLER, programa de leitura da Biblioteca Nacional, durante os anos 90, na gestão de Affonso Romano de Sant’Anna. Não podia ter pessoa mais bem indicada para a orientação que Eliana Yunes.

Juntas conseguimos escrever a primeira versão do texto e o batizamos como *Projeto Livros a Mãos Cheias*.

O *Projeto Livros a Mãos Cheias* foi definido. Nascia com o intuito de formar jovens agentes multiplicadores de leitura. Trabalharíamos com um acervo previamente selecionado, os monitores teriam uma bolsa e os levaria de casa em casa, oferecendo contação de histórias e empréstimos dos volumes. Seriam visitas mapeadas e alternadas para que cada casa pudesse ser visitada quinzenalmente, o trabalho seria supervisionado por nós. Ao mesmo tempo, os monitores iriam necessitar de aprimoramento constante, de leitura tanto técnico-metodológica quanto literária. Para eles, pretendíamos apresentar um *corpus* textual definido, porém, não fechado, tal qual acontece em círculos de leitura em que os participantes também sugerem leituras e trocas.

O nome do projeto – *Livros a Mãos Cheias* – é inspirado em um verso do poema “O livro e a América”, publicado em *Espumas flutuantes*, de Castro Alves, em 1870.

Livro... livro a mão cheia...  
 E mande o povo pensar!  
 O livro caindo n ‘alma  
 É germe – que faz a palma  
 É chuva – que faz o mar.  
 Vós, que é templo de idéias  
 Largo – abris às multidões<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> ALVES, C. *Obra Completa*, 1996, p. 371-374.

Para a execução do projeto precisávamos de dinheiro, pois havia toda uma infraestrutura que necessitávamos manter: deslocamento, alimentação, acervo, pequena ajuda de custo aos 20 monitores, confecção de bolsas e camisetas, desenvolvimento de logotipo, impressão de material, cadernos e canetas para o diário de bordo etc.

Foi nesta mesma época que tivemos o conhecimento que os organizadores da V Feira Mostra PUC (feira anual voltada para recursos humanos) pretendiam premiar projetos sociais em várias categorias, uma delas na área de ciências humanas, na qual o *Projeto Livros a Mãos Cheias* se acomodava perfeitamente. A este concurso deram o nome de I Prêmio Mostra PUC, a entrega dos prêmios seria durante a feira, normalmente realizada no mês de agosto.

Fizemos a inscrição e esperamos ansiosamente pelo resultado.

Aquele segundo semestre estava começando muito bem: depois de ter finalizado no semestre anterior minha graduação, passei no concurso para o mestrado de Literatura Portuguesa, cuja classificação tinha sido muito boa, segundo lugar, e tivemos nosso projeto selecionado entre quatro ou cinco na nossa categoria.

O resultado final foi divulgado no começo de agosto. Ganhamos o primeiro lugar.

O dinheiro não era muito, oito mil reais. Apenas o suficiente para a compra de um pequeno acervo, algum material de uso constante e a preparação e custeio das cinco oficinas planejadas, já agendadas para o mês de fevereiro do ano seguinte, na Casa de Cultura da cidade.

O apoio da Prefeitura e da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo era muito pequeno. Para negociarmos a contrapartida que desejávamos da secretária e dos supervisores tivemos de ir e voltar várias vezes, bater de gabinete em gabinete até conseguir a concessão de um carro oficial para o transporte dos professores em dia de oficina e o lanche dos alunos.

Sempre que conseguíamos dar um passo à frente, logo em seguida aparecia outro obstáculo que nos obrigava a rever posições e estratégias. Um desses obstáculos foi a discordância que a Secretária de Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo tinha a respeito do público. Ela não aceitava e não conseguia enxergar qualquer benefício no fato

de o *investimento* ser municipal e as oficinas serem oferecidas para as alunas do curso de formação de professores, ou seja, alunos de escolas estaduais.

No Estado do Rio de Janeiro, as escolas de formação de professores, como equivalem ao Ensino Médio, são de responsabilidade do Estado; assim sendo, a Secretaria de Educação do Município não queria *destinar verbas* para a formação de alunos que não eram de sua alçada, ainda que estes, futuramente, fossem trabalhar com as crianças das escolas públicas ou privadas da cidade como professores do Ensino Fundamental. Eis o primeiro obstáculo apresentado pela Secretária de Educação da época. Outros mais viriam.

Embora a professora e secretária de educação nunca tivesse nos recebido – tratávamos tudo com a coordenadora da secretaria, explicações e argumentações eram o que não faltavam: vamos preparar as alunas que serão futuras professoras na cidade. Como o qualquer apoio seria retirado se não direcionássemos as oficinas para os alunos das escolas municipais, resolvemos ceder.

Porém, ela não nos avisou que a secretaria iria passar por várias modificações estruturais no início daquele ano. A principal delas seria o desmembramento: a Educação se isolaria das demais pastas.

Passamos as férias trabalhando arduamente em prol do projeto. As oficinas seriam as primeiras atividades com os futuros monitores. Delineamos os temas para as oficinas. Procuramos pessoas que sabiam dominar os temas e lhes fizemos o convite: tema, data, local, sem muito dinheiro, oferecíamos transportes e um pequeno *pro labore*.

Foram seis oficinas, ao todo, tendo os seguintes temas e profissionais à frente:

- *O que é um leitor?* – Maria de Lourdes Soares (UFRJ);
- *Metodologia do trabalho* – Eliana Yunes (PUC-Rio);
- *Como se faz um leitor?* – Maria Lilia Simões (PUC-Rio/Colégio Pedro II);
- *Práticas leitoras* – Francisco Gregório (Paço Imperial);
- *O que é um acervo?* – Lúcia Fidalgo (Coordenação de Bibliotecas Públicas do Estado do Rio de Janeiro);
- *Leitura e cidadania* – Maria Helena Ribeiro (SESC-RJ).

Para nossa surpresa, quando chegamos em Belford Roxo na primeira semana de janeiro a fim de entregar as confirmações dos professores, soubemos que a secretária não queria que ocorressem as oficinas na Casa de Cultura: com o desmembramento da secretaria, ela não estava de acordo em levar um projeto de *seu* órgão para acontecer em outra, ou melhor, para a *promoção de outro à custa dela*. Como a secretária não conseguia trabalhar em conjunto, mas uma vez tivemos de ceder e sair da Casa de Cultura. A *res publica* estava sempre em segundo, terceiro, quarto plano, o que importava para cada secretário, coordenador e supervisor de pasta era o lucro que poderia ser angariado pessoalmente, individualmente, em detrimento ao ganho social e coletivo. A expressão “não vou pôr azeitona na empada alheia” era a mais dita entre eles.

Em troca da Casa de Cultura aceitamos trabalhar em um Ciep à beira da Rodovia Presidente Dutra – Ciep Municipalizado Casemiro Meireles. Esta escola também atendia às crianças portadoras de necessidades especiais, além de oferecer os ciclos e séries convencionais. Fomos até a instituição para falar com a diretora, que nada sabia a respeito do projeto e da programação.

A escola tinha grade em todos os lugares possíveis. Segundo a diretora, somente naquelas férias, a escola já havia sofrido seis atos de vandalismo. Depois de conversarmos e saber do projeto, ofereceu-nos a biblioteca como local de trabalho. Perguntou-nos se teríamos objetos de valor, pois seria posto na sala dela – local considerado impenetrável. Recomendou-nos que não deixássemos nada na biblioteca: foi o único lugar em que os vândalos não entraram, apesar de nem chave ter!

Era realmente estranho: por que não entravam na biblioteca, ainda que fosse para destruí-la? Será que os livros não interessavam a ninguém naquela cidade? Ou será que talvez tivesse o local como uma espécie de zona proibida para as ações criminosas, como se fosse um local sagrado? Todas as perguntas não passavam de brincadeira. Qualquer que seja o argumento usado, a causa real nunca nos foi respondida.

O espaço era ótimo, típica biblioteca de Ciep: espaçosa, arejada, com boas mesas e cadeira e em suas estantes havia um acervo invejável de literatura brasileira. Achamos

desde *Crônica da casa assassinada*, de Lucio Cardoso, a *Lavoura arcaica*, de Raduan Nasar, e *Fotobiografia de Drummond, Mario e Bandeira*. Como local para oficinas, a biblioteca era perfeita, porém tivemos de descartar a possibilidade de usá-la como Coordenação do Projeto já que não tínhamos como contornar essa série de problemas apresentados tanto pela secretária de educação quanto pela diretora da escola.

As escolas ainda estavam fechadas em função das férias e as oficinas aconteceriam logo após o começo do ano letivo. A primeira preocupação surgida foi o contato com as escolas que mantinham o segundo segmento do ensino fundamental e pedir às diretoras que nos liberassem as turmas de oitava série durante uma semana para as oficinas e início de seleção dos monitores. A coordenadora de educação comprometeu-se em ajudar. Telefonaria para as escolas nas cercanias do Ciep e conversaria com as direções a respeito do projeto.

Poucas escolas foram contadas. Em fevereiro iniciamos as atividades com duas turmas de oitava série: a do próprio Ciep e outra vinda do bairro vizinho.

Devido a tantos imprevistos e infortúnios – inclusive o descaso das autoridades locais – não contávamos em encontrar alunos tão brilhantes quanto aqueles que nos foram enviados: foi o fator compensador da trajetória até ali. Foram pontuais, participativos e interessavam-se por tudo o que lhes eram oferecidos. Alguns levaram livros da biblioteca para casa e os devolveram lidos no fim da semana, quando as oficinas terminaram. Mesmo alguns alunos da escola desconheciam a bela biblioteca que tinham ao alcance da mão.

Terminadas as oficinas, o próximo passo era procurar um local de acolhida do projeto na cidade e onde pudéssemos instalar a coordenação e realizar o trabalho com os monitores, a fim de continuarmos com o cronograma estabelecido.

Em Belford Roxo, somente encontraríamos este local em julho, quatro meses depois das oficinas realizadas. Já na cidade do Rio de Janeiro, a ONG SBS (Sociedade Brasileira para Solidariedade) soube do projeto e nos chamou para uma parceria em projeto que vinha desenvolvendo com as crianças moradoras dos morros do bairro de Laranjeiras.

Na sua fundação, no início de 2000, a SBS incorporou uma outra ONG, OPJ (Obra de Promoção dos Jovens) que tinha grande atuação na recuperação de jovens dependentes químicos, dando continuidade ao trabalho iniciado por um grupo de jovens há mais de 25 anos, quando universitários, nas comunidades cariocas de baixa renda. O objetivo desse trabalho de caráter social, educativo e cultural sempre foi criar oportunidades, capacitando os jovens das camadas populares a conquistarem seu espaço na sociedade, apesar de mudar o tipo de atendimento, perseguiram as mesmas metas e objetivos de outrora.

Havia uma grande inquietação entre nós devido à não completude do trabalho em Belford Roxo. Tínhamos de arrumar o local para que os meninos selecionados entre os que participaram da oficina pudessem começar o trabalho.

Tudo foi muito precário em Belford Roxo. Precário e vários fatores reducionistas nos fizeram rever e adequar as propostas e metodologia do projeto diversas vezes. Não conseguimos, por exemplo, os vinte monitores programados; tínhamos apenas cinco meninos (Carlos Eduardo, Davi, Tiago e os irmãos Felipe e Fernando, irmão mais velho que acompanhava o mais novo a pedido da mãe), com quem mantínhamos uma certa frequência de contato (telefone e *email*).

A frustração maior era não termos tido o apoio da municipalidade para realizar o projeto à medida que o projeto em si representava uma espécie de retorno às origens e a devolução ou o empreendimento do bem cultural adquirido após a entrada na universidade. Para as autoridades locais não passávamos de três quixotescas sonhadores, nossas experiências e aspirações em momento algum foram levadas em conta. Se não podíamos contar com prefeitos, secretários e coordenadores, não contaríamos. Sozinhas fomos em busca do local para sediar nossa coordenação.

Determinamos uma data para este objetivo e fomos a todos os lugares possíveis de acolhida. Muitos indicados por alguém baseando na certeza do interesse do responsável. Tenho a impressão que visitamos todas as igrejas, escolas, associações, subprefeituras e também o sindicato dos químicos, o maior do município. Todas as visitas em vão. No Sindicato dos Químicos, chegamos a visitar uma sala ociosa, que seria exata para os estudos e realização dos círculos de leitura, porém, no encontro com o diretor qualquer

desejo de utilização daquela sala ou de qualquer outra nos foi desfeito. Ao contrário do funcionário da administração do Sindicato, o diretor nos disse que todas as salas eram usadas para atividades sociais, enumerando-as. Diante disso, observamos que para uma sala com tantas atividades, aquela estava empoeirada demais, parecia mesmo sem uso conforme dito pelo empregado no dia anterior. “Realmente a sala ainda não era ocupada com atividades sociais. Seria, futuramente. Alguém estava interessado em alugá-la e equipá-la com um instituto de beleza”. O que geraria mais verba para o principal sindicato dos químicos da região.

Quase no final do prazo que nos demos, encontramos uma ONG (Centro de Atividades Comunitárias Madre Tereza de Calcutá) que nos cedeu o espaço e, assim, podemos iniciar os encontros semanais com os cinco meninos. Por seis meses, todos os sábados à tarde fomos a Belford Roxo a fim de preparar os monitores para dar conta dos objetivos pleiteados. Fazíamos círculo de leitura, discutíamos pontos teóricos e catalogamos o nosso acervo. Nesta fase do projeto, já havia se juntado a nós duas outras alunas também do curso de Letras, Simone e Tacila.

Vencíamos os obstáculos que se interpunham entre nós. Nessa ocasião, fomos convidadas a participar da reunião sobre o balanço social da Universidade. A Vice-Reitoria Comunitária desejava mapear as ações comunitárias desenvolvidas por professores e alunos, mas que não constavam do *Balanço Social Anual* divulgado no ano de 2001. Depois de nossa apresentação, fomos convidadas a conhecer uma pequena biblioteca em Vassouras e estudarmos o possível desenvolvimento do nosso projeto naquela cidade à margem do rio Paraíba do Sul. Um dos objetivos do encontro era esse: o desdobramento de ações a partir da conjugação de programas afins.

Vassouras, então, tornou-se um outro núcleo em potencial do Projeto. Conseguimos catalogar boa parte da biblioteca, fazer contatos com autoridades locais e começar a elaboração de atividades na casa de cultura local.

O dinheiro do prêmio estava acabando. Fazíamos milagre com o que nos restava. Precisávamos mais que nunca de patrocinadores.

Foi quando tivemos notícia do Conselho Estadual de Cultura e da Lei do ICMS. Em

prol de investimentos na área socioeducativa e cultural, as empresas do estado receberiam isenção de parte do imposto devido se fizessem doações a projetos com o perfil acima mencionado.

Apresentamos o projeto ao Conselho Estadual de Cultura. Isso não sem antes passar por etapas nas quais a burocracia era o principal entrave.

Nosso projeto foi encaminhado ao conselheiro designado. Recebemos a aprovação e o certificado sem cair em nenhuma exigência, um acontecimento raro entre os rígidos conselheiros.

Com o certificado do ICMS nas mãos, como cinco românticas vindas do século XIX, saímos a pedir ajuda e patrocínio às empresas e pessoas que trabalhavam com projetos sociais em diversas empresas.

Mais uma vez, nossos sonhos não lograram êxito. Em razão do que ficou conhecido como “propinoduto”, as empresas se fechavam a qualquer tipo de ação social, preferindo pagar integralmente os impostos a ter problemas com fiscais, com a secretaria e com o Ministério da Fazenda, ou serem envolvidas nas denúncias de corrupção que levaram alguns auditores para a cadeia.

Por fim, chegamos ao último centavo do prêmio. Mais do que lembrar as aventuras quixotescas, em verdade fomos figuras titânicas, como a do poema de T.S. Eliot:

*Así que aquí estoy, por el camino de en medio, habiendo  
pasado veinte años  
veinte años casi desperdiciados, los años de l'entre deux  
guerres;  
tratando de aprender a usar palabras, y cada intento es un  
arranque completamente nuevo, y un diferente tipo de  
fracaso  
porque uno ha aprendido sólo a prevalecer sobre las  
palabras  
para aquello que uno ya no tiene que decir, o el modo  
como uno ya no está dispuesto a decirlo. Y así cada  
intento  
es un nuevo comienzo, una incursión en lo inarticulado  
con un desastrado equipo siempre deteriorándose  
en la confusión general de la imprecisión del sentimiento,  
indisciplinadas escuadras de emoción. Y lo que hay*

*que vencer  
 por fuerza o sumisión, ya se ha descubierto  
 una vez o dos, varias veces, por hombres que uno no  
 puede esperar  
 emular – pero no hay competición –  
 sólo hay lucha por recobrar lo que se ha perdido  
 y encontrado y vuelto a perder; y ahora, en  
 condiciones  
 que parecen propicias. Pero quizá no hay ganancia no  
 pérdida.  
 Para nosotros, sólo está al intentar. Lo demás no  
 es asunto nuestro<sup>20</sup>.*

Como alternativa para que o projeto não morresse depois de tanto trabalho, levamo-lo para a Universidade: ou seja, o caráter preventivo do projeto, por ora, mudaria para um caráter de atendimento a quem já estava estudando e estava carregado de problemas e dificuldades com a leitura e a escrita, motivos de reprovações, médias insuficientes e baixa auto-estima.

Iniciamos assim, os círculos de leitura da Pastoral Universitária, atendendo a toda comunidade da instituição por dois anos ininterruptos. No fim deste período, havia certo esgotamento físico de todos. Bárbara e Flavia já haviam se afastado para resolver problemas pessoais. A última fase do trabalho na Pastoral foi feita com Simone e Tacila que, envolvidas em várias atividades, não encontravam tempo para a monitoração dos círculos. Iniciei o Doutorado em 2004 e decidi trabalhar com os círculos em outros lugares a fim de colher o maior número possível de material e experiências para relatar em minha pesquisa.

---

<sup>20</sup> ELIOT, T.S. *Cuatro cuartetos*, fragmento de “East coker”. Preferi manter a versão do poema em espanhol.