

VOZ E RELAÇÃO NA “RODA DE LEITURA”: A EXPERIÊNCIA NO CURITIBA LÊ

Diamila Medeiros¹

RESUMO

O presente trabalho constrói algumas reflexões teóricas quanto ao incentivo à leitura em situações não vinculadas às práticas pedagógicas de ensino. Entretanto, não nos interessa abrir mão do ensino de literatura, mas sim construir ações que atuem de maneira complementar a ele. Assim, pretendemos pensar questões relativas à prática de “roda de leitura” enquanto mecanismo a ser realizado paralelamente às aulas de literatura, em espaços escolares ou não. As considerações aqui apresentadas surgiram, principalmente, de nossas experiências com mediação de leitura e formação de novos mediadores de leitura junto ao programa Curitiba Lê, da Fundação Cultural de Curitiba, a partir do qual são realizadas “contações de história” e rodas de leitura em diversas instituições, com o intuito de aumentar quantitativa e qualitativamente os índices de leitura entre a população. Para o desenvolvimento de nossas ideias teóricas sobre leitura em voz alta, voz e oralidade utilizamos as noções de Paul Zumthor, como apresentadas em seu livro *Performance, Recepção, Leitura* (2014). Quanto ao aspecto relacional da roda de leitura e a partilha de sensibilidades que observamos nas ações, nossas reflexões se dão através do livro do curador de arte Nicolas Bourriaud, *Estética Relacional* (2009), e das perspectivas do filósofo Jacques Rancière em seu *A Partilha do Sensível* (2009). Já no que concerne às inúmeras possibilidades simbólicas enunciadas pelas ações de incentivo à leitura, sobretudo, em cenários de extrema vulnerabilidade social, interessam-nos os apontamentos de Michèle Petit em seu célebre estudo sobre mediação de leitura *A arte de Ler* (2009).

Palavras-chave: Leitura. Voz. Roda de leitura. Relação. Curitiba Lê.

VOICE AND RELATION IN THE “READING CIRCLE”: THE CURITIBA LÊ EXPERIENCE

ABSTRACT

The present paper builds some theoretical reflections about incentive to reading in situations that are not linked to teaching pedagogical practices. However, we are not interested in giving away literary education; instead, we want to form actions that are capable of complementing it. Therefore, we intent to think about matters related to the practice of the “Reading circle” as a mechanism to be performed along the same period as the literature classes, whether or not in school places. The considerations presented here came up, mainly, from our experiences in reading mediations and the training of new reading mediators as part of the Curitiba Lê program, from Fundação Cultural de Curitiba, in which “story tellings” and reading circles in many different institutions, aiming to increase both the quality and the quantity of reading indexes among the population. As a way to develop our theoretical ideas about out loud reading, voice and orality, we make use of Paul Zumthor’s notions as presented in his book “Performance, Reception, Reading” (2014). As for the relational aspect of the reading circle and the sensibilities sharing we observe in those actions, our reflections take form by the means explained in the art curator Nicolas Bourriaud’s book “Relational Aesthetics” (2009), and the philosopher Jacques Rancière’s perspective in his “Sensible Sharing” (2009). With regards to the countless

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutoranda em Letras pela mesma instituição.

symbolical possibilities announced by the incentive to reading actions, above all, in situations of extreme social vulnerability, we are interested in the notes of Michèle Petit in her famous study on reading mediation, “The art of reading” (2009).

Key-words: reading, voice, reading circle, relation, Curitiba Lê

Leio-te
estas palavras
que não são minhas
nem tuas
mas desde agora
nossas
leio-te
para alargar o deserto
do que somos
do que temos
a perder
leio-te para te impedir
de escrever
para não estarmos
enfim
sós
leio-te nomes soltos
para outros
mas desde já
para nós.
(Ana Martins Marques)

INTRODUÇÃO

Nas sociedades nas quais a escrita ocupa um lugar de centralidade, como é o caso da maior parte das comunidades ocidentais, a leitura também exerce um papel fulcral no exercício pleno das atividades desenvolvidas individual e coletivamente. Todos os níveis dessas sociedades acabam se organizando a partir de práticas de escrita e leitura, em níveis mais ou menos elaborados, sobretudo, com o advento das novas tecnologias de comunicação, baseadas, principalmente, na escrita.

Dessa forma, a necessidade de se formar leitores efetivamente capazes de reconhecer e dominar tipos diferentes de texto é uma das questões pedagógicas elementares. Isso diz respeito a um aspecto *útil* da leitura: é *preciso* que as pessoas sejam leitores *competentes* para que elas possam identificar, transitar e produzir livremente diversos tipos de textos e que estes funcionem efetivamente enquanto procedimentos comunicativos.

No entanto, existem outras dimensões da leitura que transcendem a noção de decodificação textual quando, por exemplo, pensamos em “leitura de mundo” que diz respeito à percepção de um complexo enredado de estímulos que mostram contextos e situações

relacionados entre si. Ou seja, existem dimensões da compreensão de leitura que estão além da questão textual em si. Entretanto, embora a questão da *leitura de mundo* nos interesse, aqui, pretendemos olhar para outra dimensão da leitura que não essa e não aquela da decodificação textual e transmissão de informações. Assim, pretendemos nos dedicar à discussão das noções de leitura no que concerne às especificidades da leitura literária e as maneiras através das quais é possível se pensar em algumas estratégias de incentivo à leitura.

Essa perspectiva exige a compreensão das especificidades do texto literário em relação aos demais, já que estamos diante de um objeto de *arte*, não passível de ser julgado pelos mesmos mecanismos interpretativos de outros tipos de texto. Embora a definição de literatura seja algo de extrema complexidade e que ainda não tenha sido possível delimitá-la, apesar de nossos milhares de anos de estudo, entenderemos aqui a literatura como aquilo que se funda exatamente nos *limites* da linguagem que utilizamos, na tentativa de expressar, com esse instrumento quase corriqueiro – a palavra –, tudo aquilo que parece justamente escapar de nossas possibilidades de dizer.

Nesse grande universo dos estudos literários, multiplicaram-se, com o passar dos anos, métodos e teorias acerca do texto literário. Trabalhos que se debruçaram sobre inúmeros aspectos e possibilidades da literatura, compreendida propriamente sob esse viés da produção estética. Entretanto, o interesse pelo leitor e pelos processos de leitura é relativamente recente nessa área. Vincent Jouve aponta em seu livro *A Leitura* (2002) que esses temas passaram a ser alvo de pesquisa, sobretudo, a partir da década de 1970, graças à influência da Pragmática, ramo da linguística em desenvolvimento naquele momento. Anteriormente e ainda hoje, em grande parte dos estudos do texto literário, este é tomado isoladamente de sua relação com o leitor, favorecendo aspectos concernentes ao autor e ao contexto de produção, ignorando-se, assim, os *efeitos* e a *recepção* dos textos:

É evidente, portanto, a influência da pragmática sobre o estudo dos textos. Se no falar cotidiano a linguagem procura sempre produzir um efeito, esse fenômeno só pode ser exacerbado numa obra literária na qual a organização dos termos deve muito pouco ao acaso. Assim entender uma obra não se limita a destacar a estrutura ou relacioná-la com seu autor. É a relação mútua entre escritor e leitor que é necessário analisar. (JOUVE, 2002, p. 13)

Esse tipo de abordagem que retira o leitor da construção de sentido do texto oblitera o aspecto *performativo* da literatura, ou seja, retira a noção de que a literatura se faz da sobreposição entre os *corpos* do autor, do leitor e o *corpo* do próprio texto, todos irremediavelmente unidos pela linguagem. Comprometendo, assim, o caráter relacional da

leitura e impedindo a compreensão de que a literatura enquanto experiência precisa do *outro* para que se estabeleça efetivamente.

Além disso, há outro problema relevante: a literatura é constantemente tomada como instrumento, tornando-se uma ferramenta de ensino, de língua, de gramática, de produção de texto e, nos casos mais extremos, de transmissão de *valores morais* – prática ainda recorrente em muitas abordagens do texto literário, principalmente infantis e, sobretudo, nas escolas. Assim, a relação que deveria se forjar através do gosto e, sobretudo, do afeto, da fruição, se estabelece, mais uma vez, pelo viés utilitarista, impedindo que o leitor desenvolva laços efetivos com o texto literário.

É preciso observar, portanto, que a leitura enquanto prática não pedagógica é a dimensão que nos atrai aqui. Não estamos com isso negando a possibilidade da literatura de transmitir *saberes*, no entanto, não se trata de algum tipo de saber determinado que revela a verdade final sobre a existência, trata-se, como diria Roland Barthes, em seu texto *Aula* (1989), da possibilidade de colocar vários *saberes em movimento*: a experiência do leitor, assim, tem espaço e valor no momento do encontro com o texto e nas reverberações que esse encontro continua a provocar posteriormente.

Muitos autores se opõem às ideias de ensino de literatura realizado através da “mera” fruição do texto literário, como é o caso de Rildo Cosson em seu importante livro *Letramento Literário* (2012). Para o autor é necessário que as aulas de literatura sejam repensadas, algo com o que concordamos plenamente. Assim, é importante ressaltar que não vemos as atividades que se fundam sobre a fruição do texto como um mecanismo substitutivo das aulas de literatura: elas podem ser complementares, desde que as aulas de literatura sejam, de fato, repensadas, como sugere o professor, de modo a impedir o engessamento das relações com a literatura.

Com base nisso, nossa intenção é observar alguns aspectos que consideramos relevantes numa prática de incentivo à leitura ainda incipiente, mas relevante, a “roda de leitura”, a partir de nossa experiência com mediação de leitura e formação de novos mediadores, sobretudo, junto ao programa de incentivo à leitura desenvolvido pela Fundação Cultural de Curitiba, o *Curitiba Lê*.

O Curitiba Lê

Programa criado em 2010, pela Coordenação de Literatura da Fundação Cultural de Curitiba, o *Curitiba Lê* é organizado através das Casas da Leitura: dezesseis espaços de leitura

com acervo de literatura e outras artes disponíveis para empréstimo. Fomentado a partir de experiências anteriores, a intenção do programa é aumentar os níveis quantitativos e qualitativos de leitores na cidade de Curitiba. Para tanto, são desenvolvidas uma série de ações como “contações” de história, rodas de leitura e laboratórios de leitura que visam à sensibilização de novos possíveis mediadores de leitura.

O conceito da estrutura e das atividades foi pensando através de vários teóricos e práticas desenvolvidas ao redor do mundo. Destes, gostaríamos de destacar: as ideias de Antonio Candido em seu texto “O direito à literatura” (1988), onde o autor pontua a questão do direito ao acesso à cultura como bem inalienável; as atividades da professora Eliana Yunes junto ao PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura) e à Cátedra de Leitura da PUC-Rio; e também as reflexões da antropóloga francesa Michèle Petit, em livros como *Os jovens e a leitura* (2008) e *A arte de ler* (2009), nos quais aborda uma série de noções e práticas quanto ao incentivo à leitura, sobretudo, com pessoas em situação de extrema vulnerabilidade social, como crianças e adolescentes retirados das zonas de guerrilha do narcotráfico nas matas da Colômbia.

Segundo dados disponibilizados pela Fundação Cultural de Curitiba, no ano de 2016, foram atendidas 79.186 pessoas em atividades de leitura, realizadas em todos os tipos de instituições: escolas, creches, centros de assistência social e psicossocial, asilos, abrigos, entre outros. E 207.067 passaram pelas Casas da Leitura tanto para atividades de leitura quanto para empréstimos de livros.

Mapear, com o intuito de mensurar os resultados dessas atividades, a fim de compreender de que maneira elas efetivamente se desdobram no aumento do número de leitores da cidade, ainda é uma tarefa a ser realizada, pois os números não contemplam plenamente as nuances e idiosincrasias que devem ser avaliadas quando se abordam questões de incentivo à leitura. Entretanto, a experiência daqueles que trabalham diretamente nas atividades, como a nossa, mostra que as “contações de história” e rodas de leitura produzem efeitos nos que participam das ações, não só no que concerne ao aumento de empréstimo de livros, mas, sobretudo, no fortalecimento das percepções subjetivas, fruto do encontro com a *arte* da literatura e com a possibilidade de compartilhar essas experiências de leitura.

Assim, embora seja difícil de estabelecer dados objetivos e causais, podemos construir uma série de constatações teóricas e críticas que auxiliem tanto aqueles que já se enveredam por essas práticas, quanto para aqueles que desejam se aproximar delas. Nesse sentido, nos interessa aqui, diretamente, pensar alguns aspectos relevantes na roda de leitura,

principalmente, sob alguns paradigmas que consideramos relevantes e que passaremos a explorar a seguir.

A noção de “roda de leitura”

A “roda de leitura” é um mecanismo muito simples: o mediador de leitura – responsável por conduzir a atividade – escolhe um texto literário e o apresenta ao grupo, fazendo sua leitura em voz alta e, posteriormente, tenta incitar a discussão sobre o texto com os participantes da atividade. Uma estratégia sem muitas exigências, mas que tem alguns pontos importantes: a *leitura em voz alta* e a possibilidade do leitor de *expressar sua opinião* sem que haja a necessidade de encontrar uma interpretação supostamente “correta” sobre o texto, isto é, há a possibilidade do leitor de colocar o seu próprio *saber em movimento* em relação ao texto. Entendemos que essa proposta de aproximação do texto literário dramatiza coletivamente o aspecto performático comum a todo gesto de leitura e, ao fazê-lo, instiga naquele que ainda não se deixou tocar pela literatura o desejo de repetir essa *performance*.

A leitura em voz alta, solitária ou coletiva, era ação comum, durante a maior parte da história pós invenção da escrita, no mundo ocidental. Em seu livro *Uma história da leitura* (1997), Alberto Manguel registra o espanto de Santo Agostinho ao conhecer Santo Ambrósio e descobrir que este fazia suas leituras em silêncio (p. 57-59). No entanto, na modernidade, a leitura silenciosa consolidou-se como a prática mais presente, salvo em algumas circunstâncias, como os saraus, por exemplo, deixando a leitura em voz alta como uma atividade direcionada, sobretudo, às crianças ainda não alfabetizadas. Existe certa aversão à oralidade e às práticas de vocalização, como se houvesse algum tipo de hierarquização entre a expressão oral e a escrita, quando elas são um *continuum*, isto é, fazem parte do mesmo *corpo* simbólico – a linguagem, a palavra – e não devem ser trocadas uma pela outra, mas, sim tomadas em associação e complementariedade.

Existem diferenças entre *vocalização* e *oralidade*, entretanto, vale registrar, nas atividades de roda de leitura ambas têm espaço: há a vocalização de um texto literário e, sem seguida, os participantes oralizam suas histórias e experiências com e a partir do texto compartilhado. Como assinala Michèle Petit: “Nos últimos anos, em muitos países, a oralidade foi redescoberta, e o oral e o escrito foram combinados nos espaços dedicados à apropriação da cultura escrita” (2009, p.59), ou seja, escrita, vocalização e oralidade ocupam o mesmo espaço na roda de leitura e têm sido, cada dia mais, colocadas juntas em questão.

Na roda de leitura, é importante que a leitura em voz alta do texto seja feita pelo mediador tendo em vista que ele já o conhece bem e tem meios de dar a essa leitura a potência desejada para que ela possa efetivamente suscitar a atenção dos que participam da atividade. No dizer de Lucia Maria Pastorello, em seu livro *Leitura em voz alta e produção da subjetividade* (2015), “O leitor em voz alta deve, portanto, apresentar à audiência um texto limpo, sem erros de leitura; não há espaços vazios no escrito” (p. 126). A questão da voz se estabelece, assim, como um elemento essencial na construção dos laços entre o mediador, os participantes das atividades e o texto, o que não é arbitrário, afinal, a voz é um objeto central em inúmeras outras instâncias relacionais e intersubjetivas, como entre mãe e bebê, por exemplo: “(...) a voz é o real do corpo que o sujeito consente perder para falar” (VIVÈS apud ANDRADE, 2016, p. 376 – grifo da autora).

A voz é o objeto que se coloca entre o sujeito e o outro, *corporificando* o texto ao mesmo tempo que empreende essa passagem e coloca os corpos em contato. A partir disso, o corpo – instância tão preterida, em grande parte do pensamento do ocidental, em relação a uma ideia de *espírito, intelectualidade, mente*, que isola o pensamento do resto das sensações – se integra ao movimento dos saberes na atividade de leitura. Como assinala Petit, novamente: “Haveria um texto subjacente em certa obras ‘que não é verbal’, mas rítmico, ou um canto, e é sobre ele que os leitores inseririam suas emoções e suas experiências” (2009, p. 62).

Paul Zumthor, professor e pesquisador medievalista que se debruçou longamente sobre questões de voz e oralidade, em seu célebre e essencial estudo *Performance, recepção, leitura* (2014), nos aponta que a “voz é um corpo que se lança ao outro e retorna”:

O que entender aqui pela palavra “corpo”? Despojado como ele está em minha frase, parece escapar, por demasiado puro e abstrato, ideal (...). No entanto, é ele que eu sinto reagir, ao contrato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior. Conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro. Eu me esforço, menos para apreendê-lo do que para escutá-lo, no nível do texto, da percepção cotidiana, ao som dos seus apetites, de suas penas e alegrias: contração e descontração dos músculos; tensões e relaxamentos internos, sensações de vazios, de pleno, de turgescência, mas também um ardor ou sua queda, o sentimento de uma ameaça ou, ao contrário, de segurança íntima, abertura ou dobra afetiva,

opacidade ou transparência, alegria ou pena provindas de uma difusa representação de si próprio. (ZUMTHOR, 2014, p. 27-28)

Assim, a leitura em voz alta coloca em evidência a dimensão física da experiência de leitura, através da figura do mediador que *demonstra* isso com seu *corpo* através da vocalização do texto e, ao mostrar seu *desejo* pela literatura, faz circular esse desejo entre os participantes da atividade. A noção de desejo que utilizo vem da psicanálise e me permite pensar o quanto o mediador pode ser responsável pela *transmissão* do gosto pela literatura.

As noções de *transferência* e *transmissão* são relevantes para traçar algumas considerações sobre o processo de incentivo à leitura, uma vez que elas podem ser eficazes na abordagem dos laços existentes entre o mediador e o leitor que participa da atividade.

A transferência, tal como pensada por Freud e repensada por Lacan, é essencial para que se dê o processo analítico: aquele que chega ao consultório só inicia plenamente sua análise quando esse laço se estabelece. Isto é, quando o analisando pressupõe que o analista detém um *saber* sobre o sofrimento que o leva a procurar ajuda e, por consequência, pode ajudar na “cura” desse mal que o aflige. No entanto, esse *suposto saber* do analista não existe, de fato, mas a ilusão de que ele existe implica que a análise se dê e que o próprio analisando possa, através de suas palavras (sua *voz*), alcançar a “solução” para seu problema.

Porém, a transferência estabelece-se não somente entre analista e analisando. Esse mecanismo se dá em várias outras possíveis relações entre os sujeitos, como por exemplo, na relação pai e filho, e também na professor e aluno. Em todos os casos, estabelece-se a possibilidade da transmissão de um determinado saber.

A psicanálise diferencia a ideia da transmissão da de ensino. Na primeira é preciso não apenas que se tente *ensinar* algo, mas que se tente tocar o sujeito de forma que ele próprio possa produzir seu saber, no caso da análise, sobre seu próprio sintoma. Assim, o psicanalista precisa *sustentar* o lugar de mestre, para que possa despertar o desejo de saber no outro. No entanto, isso não deve se constituir num fato, apenas em uma estratégia analítica, pois, na realidade, quem detém um saber efetivo sobre o próprio sofrimento é o analisando. Com o decorrer da análise, essa posição de saber deve dissolver-se.

No caso da sala de aula, é igualmente importante que o aluno reconheça em seu professor esse *saber* que ele ainda não possui e que isso faça com que ele *deseje saber*. Porém, o saber do professor não é apenas suposto, no sentido de que ele realmente detém um conhecimento que o aluno ainda não possui. Mas, é igualmente importante que haja, por parte

do aluno, o reconhecimento de que o professor tem algo que ainda lhe *falta* e que ele *deseja* obter.

Esses dois conceitos, falta e desejo, são igualmente importantes para a psicanálise e sustentam toda a experiência dos sujeitos no mundo: só vivemos porque desejamos e só desejamos porque sempre nos falta algo.

A transmissão professor-aluno se forja sobre esses dois conceitos à medida que o aluno percebe o desejo de seu professor em relação ao conhecimento que deseja transmitir: “o seu desejo é o desejo do outro”, nos diria Lacan. Ou seja, a transmissão de saber só se dá, efetivamente, quando o aluno percebe, inconscientemente, que o professor tem de fato uma relação *desejante* com o conteúdo que deseja transmitir. E, a partir da transferência, se dará um processo efetivo de aprendizagem.

Como já havíamos assinalado, em uma roda de leitura a noção de ensino de literatura é retirada do tipo de vínculo que se tenta criar com o texto, no entanto, as noções de transmissão e transferência, tais como as apresentamos para se pensar em ensino, podem ser aplicadas para que se pense a atividade de leitura. Afinal, esse mediador de leitura, ao levar um texto que os participantes ainda não conhecem, pode estabelecer com eles os mesmos mecanismos da transferência que se dão com o professor, daí a importância de realizar várias atividades com um mesmo grupo, continuamente. Mas é importante também que esse mecanismo seja devidamente desconstruído para permitir aos participantes da atividade que utilizem suas próprias vozes e saberes para se relacionarem com o texto.

A utilização dessas noções psicanalíticas não são deslocadas uma vez que elas fazem parte do pensamento dos teóricos que nos guiam nessas reflexões, como Zumthor, Petit e Pastorello, o que se explica pela centralidade da voz dentro da clínica e da teoria psicanalítica. Entretanto, vale afirmar: nosso pensamento sobre roda de leitura não diz respeito à terapia – já que esta deve ser desenvolvida pelos profissionais adequados – mas ao compartilhamento de sensibilidades e impressões.

O mediador de leitura utiliza sua *voz*, seu *corpo*, seu *desejo*, para suscitar no outro a vontade de ler e de se encontrar com a força do texto literário. Abaixo segue a citação de Lucila Maria Pastorello, retirada de seu livro *Leitura em voz alta e produção da subjetividade* (2015), na qual a pesquisadora aponta justamente para esse *efeito convocatório* da leitura em voz alta:

Com suas raízes no latim, a palavra *voz* remete a *vocativo*, *chamado*. Mário de Andrade incrementa o sentido que *voz* pode alcançar: Esta palavra (voz)

tinha muitos sentidos usados na terminologia jurídica. Significava: direito, pessoa, vida, geração. Voz remete de certa forma ao chamado, à vida. Assim, o termo “leitura em voz alta” faz aparecer o corpo. Julieta Jerusalinsky, retomando a etimologia de *voz*, chama a atenção para a distinção entre *vox* e *phoné*: “Enquanto o termo *phoné*, do grego, do qual se derivam fonação, afonia, disfonia, cacofonia, refere-se especificamente à produção do som, o termo voz implica que a produção sonora seja tomada como chamado”.

Nesse sentido, ler em voz alta está além de sonorizar o texto: revela um chamado. (...) (PASTORELLO, 2015, p. 54)

Esse chamado seria justamente para aquilo que a literatura tem de potência *afetiva*, no sentido de requisitar do leitor uma abertura através da qual o texto possa afetá-lo, o que será discutido no tópico seguinte.

A roda de leitura enquanto potência afetiva: a partilha do sensível

Luciana di Leone, em seu livro *Poesia e escolhas afetivas* (2014), discorre sobre os desdobramentos da centralidade do *afeto* em algumas produções poéticas contemporâneas, nas quais a escolha do repertório dos poetas passa, diretamente, por questões afetivas: isto é, tratam-se de obras literárias construídas através da citação e da referência a outras obras e nomes próprios que construíram a própria sensibilidade dos poetas estudados no livro. Embora Leone se preocupe com questões de escrita e produção, é possível estender suas considerações também à leitura:

Como apontaria Roland Barthes (2004), leitura e escrita se acham dessa forma intimamente ligadas e mutuamente *afetadas*. O afeto, já desde suas mais simplificadas definições enciclopédicas, é definido como algo que se produz na relação entre dois – ou mais – corpos, pessoas objetos, acontecimentos. “Afeto: sentimento tenro de afeição por pessoa ou animal. Afeição: ligação afetiva; sentimento amoroso em relação a.// inclinação, pendor para alguma coisa”. Pensar, portanto, a transitividade da palavra poética e pensar a relação entre escrita e leitura implicam pensar na capacidade de *afetar* – “impressionar afetivamente; comover, sensibilizar// dizer respeito a, interessar, concernir; atingir” –, no poder de modificar e de ser modificada por aquilo que com ela se encontra, e em como ela se torna um efeito – um resto – desse encontro, encontro porém inseparável de um processo contínuo. (LEONE, 2014, p. 18-19).

Essa potência do *encontro* que afeta, atinge, toca, também é uma dimensão considerável da atividade de leitura: o encontro com o texto e também o encontro com o *outro*, seja o mediador, seja aquele que participa da atividade e que, ao expressar o seu ponto de vista sobre o texto, altera a visão de todos os outros sobre esse mesmo objeto.

Quanto a isso, vale ainda trazer como referência a obra do curador e crítico de arte francês Nicolas Bourriaud que, ao pensar sobre as modalidades de arte contemporânea conhecidas como *hapennings* e *performances*, desenvolve a noção de *estética relacional*. Para ele, em oposição às obras convencionais nas quais o espectador desenvolve somente a contemplação, essas outras formas artísticas se fundam justamente *no* e *do* contato entre o artista e público. São propostas nas quais se coloca no centro justamente aquilo que constitui a experiência humana: a *relação* com o outro, não com o objetivo de se extrair disso algum tipo de aproveitamento funcional, mas para refletir sobre a relação *pela* relação.

Para Bourriaud, a arte passou a construir essas novas obras com o intuito de contrariar toda uma orientação de sociedade que visa sempre a obtenção de lucro, a partir da *instrumentalização* de todos os mecanismos de contato social. Bourriaud vai nos dizer: se precisamos encontrar um amigo, o fazemos na mesa de um café; se temos um tempo livre é preciso convertê-lo em tempo útil, isto é, todas as nossas atividades são mercantilizadas e mercantilizáveis. Por isso, a arte contemporânea tem se ocupado de promover encontros nos quais o que acontece é o encontro *pelo* encontro, sem que dele se deva subtrair algo que não a experiência.

Esse regime de encontro casual intensivo, elevado à potência de uma regra absoluta de civilização, acabou criando práticas artísticas correspondentes, isto é, uma forma de arte cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar-juntos, o “encontro” entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido. (BOURRIAUD, 2009, p. 21).

Bourriaud acrescenta que, para ele, a literatura não é uma modalidade de arte passível de ser tomada em seu viés relacional, por ter um espaço de consumo que é, por excelência, privado, no entanto, acredito que o crítico se vale de uma ideia de leitura literária demasiadamente convencional, o que o impede de avaliar a potência relacional presente também no texto literário. Ou seja, ele estabelece esse tipo de consideração levando em conta a figura de um leitor tradicional: alguém que lê individualmente e em silêncio, afastado de qualquer interferência alheia – algo que se afasta do tipo de experiência produzida pela roda de leitura e, conseqüentemente, tensiona as noções ortodoxas de leitura.

Aqui também é importante observar um fator essencial no tipo de atividade desenvolvida pela roda de leitura, pois ao falar em incentivo à leitura, parece que nosso desejo é atribuir justamente esse valor objetivo e lucrativo para a atividade, o que geraria um paradoxo complicado em nossas construções até aqui estabelecidas. No entanto, quando pensamos na leitura como uma atividade de fruição estética, deslocada de uma função

necessariamente vinculada a um resultado, a ideia do lucro, da utilidade, também se desloca. Por isso, é importante que as atividades de leitura se realizem de forma livre, sem nenhum tipo de cobrança relacionada à produção de fichas de leituras ou de textos. O mais relevante em tudo isso é que o leitor ouça o chamado da literatura e faça com isso o que bem entender. Como assinala Michèle Petit é necessário que o espaço da roda de leitura seja “um terra de liberdade não submetida ao rendimento escolar” (2009, p. 45). Portanto, a ideia de incentivo à leitura deve ser vista de forma mais livre e menos vinculada à produção de um leitor “formado” – noção da qual procuramos nos manter afastados, afinal, o que seria a “formação” de um leitor?

Ainda dialogando com as ideias de Bourriaud, a mediação de leitura e a roda de leitura também se estabelecem a partir daquilo que Jacques Rancière chama de “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2009). Para o filósofo francês, as experiências artísticas e política têm uma base comum: ambas são fundadas com base no compartilhamento de sensibilidades. Assim, parece-nos, ambas precisam do mesmo: espaços de encontro nos quais possam circular, a partir do contato entre os corpos e vozes que circulam nesses espaços, construindo novas formas de sensibilidade e de afeto.

Outro elemento que destacamos como um fator importante da roda de leitura é o fato dos participantes serem chamados a discutir o texto com base em suas impressões particulares, sem que haja a necessidade de qualquer tipo de saber institucionalizado sobre o texto literário, de antemão. Não queremos com isso invalidar o discurso que se formula na universidade, na escola e em outras instituições sobre literatura, a intenção é desmistificar a relação que se tem com o texto, como se ele não fosse passível de ser discutido ou se só o fosse por quem tem conhecimento técnico. A ideia é colocar o leitor para operar o seu próprio saber em contato com o texto literário.

A leitura do texto literário, por sua vez, se oferece como a possibilidade de nos colocar em contato com outras modalidades de construção simbólica, sobretudo, quando nos damos conta da centralidade da linguagem na experiência humana. A literatura se apresenta, assim, tanto como a possibilidade de organizar o caos de nossas experiências, através das narrativas, quanto como uma suspensão da realidade, ao exhibir os ritmos, sons e jogos de linguagem das poesias e trovas.

Do nascimento à velhice, estamos sempre em busca de ecos do que vivemos de forma obscura, confusa, e que às vezes se revela, se explicita de forma luminosa, e se transforma, graças a uma história, um fragmento ou uma simples frase. E nossa sede de palavras, de elaboração simbólica, é tamanha

que, com frequência, imaginamos assistir a esse retorno de um conhecimento de nós mesmos surgindo sabe-se lá de que estranhas fontes, redirecionando o texto lido a nosso bel-prazer, encontrando nele o que o autor nunca teria imaginado que havia colocado. (PETIT, 2009, p. 112)

A partir desse intenso trânsito de afetos e sensibilidades, se constrói uma rede, uma costura de vozes dos presentes na atividade que se alteram e deixam alterar pelo outro: “Sem outro não existe sujeito. Em outras palavras, o gesto da partilha ou da troca, a relação, está na origem mesma da interioridade, que não é um poço onde se mergulha, mas que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro” (PETIT, 2009, p. 51). Disso se subtrai outro aspecto que consideramos importante para pensar em nossa experiência com a da roda de leitura: seu dado *perspectivo* que se alinha ao dado relacional que vínhamos discutindo.

Para Eduardo Viveiros de Castro, o pensamento ameríndio tem uma diferença essencial em relação ao pensamento ocidental e, acreditamos, essa diferença de concepção do mundo aponta para mais um elemento que sustenta a roda de leitura como prática relevante de incentivo à leitura.

Viveiros de Castro aponta que o pensamento ameríndio recombina e embaralha as ideias de natureza e cultura. Para ele, em oposição à ideia ocidental de natureza *una* e culturas múltiplas, o que se dá é “uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos”. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 349). Essas categorias, por sua vez, não “assinalam regiões do ser, mas antes configurações relacionais, perspectivas móveis, em suma – pontos de vista” (ibid, p. 349). Assim, essa outra forma de compreensão do mundo proveniente do pensamento ameríndio, nos faz reavaliar nossa própria concepção, já que podemos a partir dela reavaliar a relação que se tem com a literatura.

O encontro ou o intercâmbio de perspectivas é um processo perigoso, e uma arte política – uma diplomacia. Se o “multiculturalismo” ocidental é o relativismo como política pública, o perspectivismo xamânico ameríndio é o multinaturalismo como política cósmica.

O xamanismo é um modo de agir que implica um modo de conhecer, ou antes, um certo ideal de conhecimento. Tal ideia é, sob vários aspectos, o oposto polar da epistemologia objetivista favorecida pela modernidade ocidental. Nesta última, a categoria do objeto fornece o *telos*: conhecer é objetivar; é poder distinguir no objeto o que lhe é intrínseco do que pertence ao sujeito cognoscente, e que, como tal, foi indevida e/ou inevitavelmente projetado no objeto. Conhecer, assim, é dessubjetivar, explicitar a parte do sujeito presente no objeto, de modo a reduzi-la a um mínimo ideal. Os sujeitos, tanto quanto os objetos, são vistos como resultantes de processos de objetivação: o sujeito se constitui ou reconhece a si mesmo nos objetos que

produz, e se conhece objetivamente quando consegue se ver “de fora”, como um “isso”. Nosso jogo epistemológico se chama objetivação; o que não foi objetivado permanece irreal e abstrato. A forma do Outro é a coisa.

O xamanismo ameríndio parece guiado pelo ideal inverso. Conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido – daquilo, ou, antes, daquele; pois o conhecimento xamânico visa um “algo” que é “alguém”, um outro sujeito ou agente. A forma do Outro é a pessoa. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 358).

A possibilidade de tomar o lugar do outro como uma forma de conhecer, deslocando o processo de objetificação comum à episteme ocidental, é o fator que me ajuda a refletir sobre a validade da roda de leitura. Nosso modelo de ciência sempre se preocupa em retirar o sujeito do processo de observação do objeto e isso é realizado em todos os tipos de construção de pensamento sobre um dado objeto. Mesmo na escola básica, aquele que está no lugar de aluno é sempre convidado a não se misturar com seu objeto de estudo, mesmo quando se trata de um objeto artístico, como o texto literário.

Pensando no movimento realizado pelo perspectivismo, há uma transição do sujeito ao objeto que permite a esse sujeito inicial ser olhado como objeto também. E, na roda de leitura, isso se dá tanto em relação ao texto literário quanto em relação aos demais participantes da atividade: estabelece-se, assim, um jogo de perspectivas que desestabiliza o lugar supostamente objetivo de observação do texto literário e convoca do leitor a um envolvimento afetivo com o texto, sem que haja a necessidade de um estabelecimento de sentido único sobre ele. O que interessa, assim como nas performances e happenings, é a produção de presença, a relação que se estabelece e a circulação de perspectivas, sobretudo, através da mistura das vozes dos que estão presentes.

Assim, o que eu pretendia apontar nesse breve artigo eram algumas considerações iniciais sobre uma estratégia simples de aproximação com o texto literário e que pode ser realizada com todo o tipo de público, desde que haja a disponibilidade de um leitor já mais familiarizado com a literatura e interessado em promover, junto do outro, toda esse entrecruzamento de perspectivas, pois, o mediador de leitura não precisa ser, necessariamente, alguém com uma formação específica em literatura, mas alguém disposto a compartilhar suas próprias experiências e capaz de acolher a experiência daqueles com os quais deseja partilhar essa sensibilidade essencial que é a literatura.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vania Maria Baeta (org). **Novo dicionário de migalhas da psicanálise literária**. Belo Horizonte: Cas'a'screver, 2016.

- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura” in: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CURITIBA LÊ. **Documento com as diretrizes e dados do programa**, disponível em: <http://www.fundacaoculturaldecuritiba.com.br/pub/file/Curitiba%20L%C3%AA%202016.pdf>
- BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FREUD, Sigmund. “O caso Schreber” e outros textos. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura – Uma teoria do efeito estético Vol. 1 e 2**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JOUBE, Vincent. **A Leitura**. Tradução: Brigitte Harvot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- LACAN, Jacques. **O seminário**. Livro 8. A transferência. Tradução: Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- _____. **O Seminário**. Livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Tradução: M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979.
- LEONE, Luciana di. **Poesia e escolhas afetivas: edição e escrita na poesia contemporânea**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- PASTORELLO, Lucila Maria. **Leitura em voz alta e produção da subjetividade: um caminho para a apropriação da escrita**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível – estética e política**. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.