

# Por que não li antes? Da vergonha ao orgulho de ler em postagens de jovens leitores na rede SKOOB

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i1.3502>

**Andrei Cezar da Silva<sup>1</sup>**

**Luzmara Curcino<sup>2</sup>**

## Resumo

Partindo do pressuposto de que a *ordem dos discursos* não apenas define o “que” e o “como” se deve/se pode enunciar, mas também as emoções que convêm ao que se enuncia sobre uma dada prática, neste artigo analisamos discursos sobre a leitura compartilhados por jovens internautas inscritos na maior rede social digital de leitores no Brasil, a rede SKOOB. Descrevemos enunciados em que, direta ou indiretamente, são materializadas certas emoções relacionadas à condição leitora, em especial aquelas da ‘vergonha’ ou do ‘orgulho’, manifestas pela reiteração de um dos discursos bastante recorrente em relação a essa prática: o da adequação ou não ao tempo ideal previsto para a leitura de certos títulos e autores, sob a forma ora de retratação do atraso ora de ostentação da precocidade na leitura. Para tanto, apoiamo-nos em princípios da Análise do Discurso e da História Cultural da leitura.

**Palavras-chave:** discursos sobre a leitura; jovens leitores; orgulho de ser leitor.

---

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; andrei.cezar29@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8350-0961>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; luzcf@ufscar.br; <https://orcid.org/0000-0003-3555-1446>

## Why did not I read it before? From the shame to the pride of reading in posts by young readers on the SKOOB network

### Abstract

Based on the assumption that the order of discourses not only defines the 'what' and 'how' someone should/can enunciate, but also the emotions that are appropriate to what is enunciated about a specific practice, in this article we analyze discourses about reading shared by young Internet users enrolled in the largest digital social network of readers in Brazil, the SKOOB network. We described statements in which, directly or indirectly, certain emotions related to the reading condition are materialized, especially those ones of "shame" or "pride", manifested by the reiteration of a recurrent discourse about this practice: that of the adequacy or not to the ideal time foreseen for the reading of certain titles and authors, sometimes under the form of portraying the delay and sometimes ostentation of precocity in reading. To this end, we draw on the principles of Discourse Analysis and the Cultural History of reading.

**Keywords:** discourses about reading; young readers; proud of being a reader.

### Introdução

Certas práticas leitoras dispõem de mais prestígio do que outras. Por essa razão, delas nos orgulhamos e podemos afirmar esse nosso orgulho de ler tal como lemos. Outras, ao contrário, por não disporem de reconhecimento em nossa sociedade são silenciadas, declaradas de forma tímida ou enunciadas como uma retratação de algo impróprio. Não ler ou ler em desacordo com o que em geral é consensualmente valorizado é razão suficiente para se experimentar um sentimento de vergonha e relatar essa experiência como se se admitisse uma culpa. Tal como observa Curcino (2022, p. 10), trata-se de um "sentimento que espreita muitos brasileiros e se manifesta como uma experiência terrível de indignância cultural [...] que tem o peso de uma carência humilhante e castradora, em diferentes graus".

Trataremos neste artigo de um dos modos específicos e recorrentes de atualização discursiva dessas emoções do "orgulho" ou da "vergonha" da condição leitora, com vistas a lançar luz sobre uma dimensão ainda não suficientemente explorada nos estudos discursivos dedicados à leitura: a do papel das emoções na constituição subjetiva dos sujeitos como leitores e na injunção de suas práticas de leitura.

No conjunto do que é apropriado ou não enunciar sobre a leitura, encontra-se um tipo de enunciado relacionado ao que se considera ser o momento adequado, idealmente previsto para a leitura de certos títulos e autores. No imaginário coletivo, é como se houvesse um *timing* para a leitura específico para distintas comunidades leitoras, não

apenas relacionado à velocidade com que se deve ler os diferentes textos. Não se trata aqui do tempo dispendido com a leitura de um livro de um dado gênero ou de uma postagem em uma rede social digital que, como todos sabemos, impõem ritmos de leitura bem diferentes, qualidade que também compõe o rol das formas de ler e com elas os reconhecimentos socioculturais das qualidades dos leitores. O *timing* a que nos referimos é aquele da adequação da leitura de certas obras às diferentes faixas etárias dos leitores. Diz respeito, antes, ao “quando”, ao longo da vida, se pode e se deve ler um determinado tipo de texto segundo a idade e maturidade dos leitores.

Aprendemos desde cedo, até pelas estratégias de segmentação do mercado ou de organização didática e disciplinar de instituições como a escola, que há obras e autores que devem ser lidos quando se é criança, outros quando se é jovem ou ainda outros quando se é adulto. Compõem, assim, as formas de qualificação dos perfis e das práticas dos leitores essa avaliação da adequação desse “quando” se deu a leitura ou não daquilo que se esperava ter sido lido num determinado período da vida, conforme as expectativas de uma dada *comunidade leitora*<sup>3</sup>.

Como discutiremos neste trabalho, as disposições afetivas do “orgulho” e da “vergonha” quando o assunto é a leitura são também instituídas e previstas pela *ordem dos discursos*<sup>4</sup> e podem ser depreendidas em enunciados em que se reitera o período, o tempo, a faixa etária mais adequados para a leitura de certas obras e autores.

Se há muito se sabe que essa *ordem* define quem pode enunciar, o que se pode enunciar e de que forma esse enunciável deve ser atualizado, é preciso reconhecer que essa *ordem* prevê ainda certas emoções implicadas quando se enuncia sobre uma prática ou sobre um sujeito, ou seja, “o discurso fornece o que é dizível sobre uma prática e sobre os

---

3 A “comunidade leitora” ou “comunidade de leitores”, conforme a caracteriza Roger Chartier (1999), diz respeito a um grupo de leitores que compartilham estratégias, estilos, comportamentos, pressupostos, gostos, práticas, valores e afetos relacionados à leitura, em função de sua inscrição histórica, cultural e social comuns. A expressão deriva, em certa medida, daquela empregada por Stanley Fish (1980), ao defender que não se interpreta textos apenas em função de sua materialidade estritamente linguística que conteria e determinaria os sentidos, mas também graças ao pertencimento dos sujeitos que se apropriam de um texto a *interpretative communities*, responsáveis por fornecer padrões, estratégias e formas comuns de avaliar textos e de estabelecer seus sentidos.

4 Segundo Michel Foucault (1999), essa ordem se estabelece como forma de controle sobre o caráter aleatório, proliferante e perigoso de uma produção desordenada dos discursos em sociedade. Ela é definida pelo filósofo como essa instância que atua visando o estabelecimento de limites para essa produção discursiva, como procedimento de rarefação dos enunciados que são formulados e circulam socialmente. Ela atua de modo a regular o que é dito e, por extensão, as práticas dos sujeitos em sociedade, como um sistema de coerções cujas regras e modo de funcionamento cabe ao analista do discurso descrever.

sujeitos que a exercem [e] também regula o tipo de emoção consensualmente adequada na enunciação dessa prática." (Curcino, 2022, p. 3).

As emoções do "orgulho" e da "vergonha", em seu funcionamento nos discursos, ainda que experienciadas individualmente são marcadamente sociais porque derivadas dos julgamentos que compartilhamos sobre as práticas e sobre os sujeitos em sociedade. Assim, os sujeitos que experienciam essas emoções estão, desde sempre, submetidos ao *veredito social*, tal como afirma Didier Eribon (2022). Esse *veredito social* anterior a todo e qualquer sujeito e que regula toda e qualquer relação entre sujeitos distribui as emoções que cada um, em função de sua origem e pertença social, pode sentir.

De um lado, a uns se garante uma relação espontânea, precoce e naturalizada com uma prática, de outro, e a outros, uma relação resultante de esforço, tardia e institucionalizada, dividindo assim "herdeiros", "não-herdeiros" e "trânsfugas culturais"<sup>5</sup>, os primeiros com direito ao orgulho, os segundos e os terceiros nem sempre. Estes dois últimos se encontram com frequência suscetíveis e expostos a situações potenciais de vergonha, uma vez que não dispõem das mesmas credenciais de que os herdeiros gozam, e sem que para isso estes últimos tenham tido de dispender grandes esforços. Com a leitura não é diferente<sup>6</sup>. As formas de julgamento de quem é reconhecido como leitor ou estigmatizado como não o sendo são conhecidas e em muito definidas em função dessas suas origens e pertenças socioculturais que separam, ainda que sutilmente, aqueles que podem se sentir orgulhosos de sua condição leitora ou envergonhados de sua relação com a leitura.

Nossas escolhas em matéria de leitura, ou seja, relacionadas à forma como lemos, ao que escolhemos ler, ao que dizemos sobre essa prática, sobre os títulos e autores lidos e sobre nós como leitores respondem, em grande medida, a um repertório discursivo idealizado<sup>7</sup>, amplamente difundido e conhecido, definido com alguma variação para cada

---

5 Para melhor compreensão dessa divisão cunhada por Bourdieu e Passeron (2014), em seu impacto relativo às emoções autorizadas aos diferentes sujeitos em sua relação com a leitura, conferir em Curcino (2020) a apresentação dessa distribuição de papéis e julgamentos socioculturais dos sujeitos em relação a seu reconhecimento como leitores.

6 Para uma análise do impacto dessas divisões socioculturais explicitadas nas categorias de Bourdieu e Passeron (2014), quanto à forma como nos constituímos e nos declaramos leitores, conferir a reflexão sobre esse aspecto em Roger Chartier (2019).

7 Professores brasileiros dedicados ao tema da leitura há muito têm discutido o quanto os discursos sobre a leitura determinam os consensos que regem o que em geral todos nós dizemos sobre essa prática, tais como Britto (1999) e Abreu (2001, 2006a, 2006b). De nossa parte, temos insistido nessa reflexão junto ao Laboratório de Estudos da Leitura (LIRE-CNPq/UFSCar), analisando diferentes aspectos dos discursos sobre a leitura partindo de diferentes objetos e observando como se reiteram ou se modificam esses discursos, como em Curcino (2016, 2019); Varella e Curcino (2014); Manfrim e Curcino (2020); Curcino, Varella e Oliveira (2019); Borges, Curcino e Cassany (2021), entre outros.

comunidade leitora, cuja apropriação e partilha autoriza e autentica o pertencimento dos sujeitos a essas comunidades, como sendo um de seus membros, como sendo um leitor legítimo. Esses valores são compartilhados e transmitidos de forma ubíqua porque validados por diferentes instituições, como a escola<sup>8</sup>. “A escola ensina a ler e a gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal” (Abreu, 2006a, p. 19).

Faz parte desse modo adequado de se apresentar como leitor de uma dada comunidade leitora a adequação ao “quando” certos títulos e autores foram lidos. É justamente esse aspecto que, neste artigo, procuramos explorar nas declarações sobre a leitura, postadas por jovens leitores, membros da rede SKOOB. Constatamos que este é um aspecto bastante reiterado no que enunciam esses jovens leitores sobre sua prática: aquele da precocidade ou do atraso na leitura de certas obras, sobretudo daquelas que se lê espontaneamente, sem uma demanda escolar específica, realizada por prazer, e a partir de gêneros e de autores em geral consagrados, sobre os quais se afirma a importância e a necessidade de serem lidos, não de qualquer forma, e especialmente em certas etapas da vida.

Assim, ter lido certas obras é razão suficiente para se sentir orgulhoso, assim como não ter lido pode ser motivo de vergonha. Também é ocasião para a emergência desses estados afetivos ter ou não lido certos títulos e autores quando se deveria ter lido, ou seja, no momento convencionalmente definido como mais adequado para a apropriação desses textos. É desse aspecto em torno do consenso quanto ao momento adequado de se ler ou não um determinado texto que vamos tratar a seguir, demonstrando o quanto isso pode ser ou não fonte de orgulho ou vergonha nas enunciações de jovens quando falam de si como leitores em redes sociais.

### **“Por que não li antes?”: o leitor tardio**

Na interpretação das formas de representação orgulhosa de si como leitor, observamos ser bastante regular, no conjunto de dados que levantamos e analisamos em nossa pesquisa<sup>9</sup>, aquela que denominamos de “leitor tardio”. Nela se inscrevem enunciados cuja forma de manifestação do orgulho de ler se materializa sob a forma do alívio de finalmente

---

8 Sobre o papel da escola na reprodução e na validação de discursos consensuais sobre a leitura, conferir, também Curcino e Dourado (2019).

9 Os dados e as análises apresentados neste artigo advêm da pesquisa de mestrado intitulada “Orgulho de ser leitor: uma análise discursiva do que enunciam jovens leitores sobre si e sobre a leitura em postagens na Rede Social SKOOB”, com bolsa FAPESP – Processo: 2020/03183-2), bem como fazem parte do projeto coletivo intitulado “Leitores orgulhosos, leitores envergonhados: as emoções em discursos sobre a leitura”, também com apoio FAPESP – Processo: 2020/03615-0).

ter lido uma obra que se deveria ter lido há mais tempo. Esse alívio vem acompanhado de uma espécie de confissão de culpa por não se ter lido antes uma determinada obra. Isso parece ser razão suficiente para que o leitor afirme ter vergonha de ainda não ter lido certas obras e autores. É como se essa leitura “tardia” exigisse de verdadeiros leitores uma retratação, uma justificativa, a manifestação de uma culpa, ou melhor, de uma vergonha, tais como as que são apresentadas em suas postagens, nos enunciados a seguir. Antes de apresentar os enunciados, é preciso apresentar como foram coletados.

Para a constituição do conjunto de dados de nossa pesquisa, adotamos alguns procedimentos de mapeamento das “resenhas”, tal como nomeado pela própria rede social SKOOB, relativas a comentários postados por seus membros sobre livros lidos ou livros de que se ouviu falar. Neste mapeamento para a constituição do nosso *corpus*, selecionamos especialmente aqueles que pudessem representar as principais formas de expressão de ‘orgulho’ de ler e de ser leitor. Primeiro, procedemos à definição das obras a partir das quais selecionaríamos os enunciados. Para isso nos valem dos seguintes critérios e etapas: 1. Realizamos um levantamento dos títulos categorizados como “juvenis”, junto ao *ranking* de *best-sellers* dos últimos 5 anos (período concernido entre 2015 e 2020) no Brasil; 2. Selecionamos dois *best-sellers* estrangeiros e dois nacionais que foram classificados nos dois primeiros lugares desse *ranking*, no período referido; 3. Identificamos e selecionamos as postagens de jovens membros da rede SKOOB, sobre esses títulos, norteadas por nosso objetivo de analisar as suas formas de expressão de “orgulho” em relação à leitura; 4. Organizamos e classificamos estes enunciados obtidos nesta primeira triagem, segundo algumas regularidades discursivas quanto às representações da leitura e de si como leitores identificáveis em suas postagens.

Definidos os títulos, iniciamos a busca pelos comentários dos leitores acerca desses títulos. Para tanto, empregamos o mecanismo interno de busca da rede SKOOB. Com ele, localizamos as resenhas relativas às quatro obras definidas em nossa busca pelos títulos juvenis nacionais e estrangeiros. Em seguida, procedemos à leitura e seleção dos enunciados publicados pelos usuários acerca de cada uma das obras, em função do que neles se enuncia sobre a leitura, com vistas à identificação de certas representações compartilhadas por esses leitores e relacionadas ao “orgulho” em relação a essa prática. Empreendemos a leitura de todos os comentários iniciando a partir da mais recente, do ano de 2020 para os comentários mais antigos sucessivamente. Foram lidas todas as ocorrências de “resenhas” de cada uma das obras e selecionados aqueles mais representativos, seja do ponto de vista de sua regularidade/frequência, seja do ponto de vista de sua excepcionalidade, diferença dos que normalmente são enunciados. Descrito esse passo a passo da seleção dos enunciados, apresentamos alguns deles de modo a demonstrarmos, com sua análise, o papel de emoções como o “orgulho” nos discursos sobre a leitura.

**1. Um clássico da literatura. Fui ler só agora com 18 anos por não ter tido muito o hábito de leitura quando pequeno.** [...] Uma reflexão a respeito da nossa forma de levar a vida de modo

monótono e superficial. **Cobri o déficit que tive na minha infância** no que tange a leitura dessa obra. Leitura boa e rápida.<sup>10</sup>

2. **Que vergonha, eu com 14 anos nunca ter lido!** A leitura nunca foi algo muito estimulado dentro do meu lar, mas nestas férias tomei um gosto a mais pela leitura, de modo que devoro um livro atrás do outros, porém **nunca tinha lido o Pequeno príncipe, que era algo que me envergonha pois esse grande clássico é considerado um marco na vida de um leitor assíduo**, definitivamente o Pequeno príncipe \*NÃO\* é um livro para qualquer criança, pelo menos não para as brasileiras [...].<sup>11</sup>

3. [...] **Tenho 23 anos, nunca havia lido o livro, normalmente as pessoas conhecem o livro da infância, eu sempre fui “traumatizado” por não ter lido ainda criança, portanto fui atrás para tirar esse meu atraso.** Na primeira vez, li o livro em apenas 1 dia e meio, porém fiquei frustrado por “não ter entendido” (acredito que eu li em meio a muito barulho, e me refiro aos meus pensamentos). Mas isso me fez ler novamente, e no dia seguinte ao qual eu tinha terminado de ler pela primeira vez. Mais calmo e com a mente focada, li O Pequeno Príncipe pela segunda vez. E que livro incrível! Que ternura, que narração delicada! [...].<sup>12</sup>

4. **Primeira vez que leio O Pequeno Príncipe. Pasmem, eu nunca tinha lido O Pequeno Príncipe. Eu, no auge dos meus 19 anos, acabo de ler esse livro maravilhoso.** O que falar do Pequeno Príncipe? Para falar a verdade, eu não esperava muito desse livro, porém comecei a criar expectativas positivas em relação ao livro, e de tanto falarem “Alícia, não acredito que você nunca leu. Você tem que ler!”, eis-me aqui. Gente, que livro, viu? Depois que acabei, fiquei quase 1hr olhando para parede, porque estava arrasada (no sentido de impactada). Comecei a leitura achando que era mais um livro infantil com lições para a vida, mas é muito mais do que isso. [...].<sup>13</sup>

Esses quatro enunciados apresentam um aspecto em comum. Há neles a evocação da vergonha de não ter lido mais cedo uma dada obra que, conforme alguns consensos, deveria ter sido lida ainda quando criança. Nessas declarações, os leitores elencam algumas razões para essa leitura tardia: seja por imaturidade, seja por negligência, seja por incompreensão de sua importância, seja até mesmo por certo preconceito com o título em questão, seja enfim por não terem sido apresentados antes à obra. Dentre esses argumentos, o mais frequente é o da imaturidade, na infância e começo da adolescência,

---

10 Comentário publicado na Plataforma SKOOB em 25 de abril de 2020, relativo ao livro *O Pequeno Príncipe*. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/693/edicao:56597/mpage:39>. Acesso em: 26 jul. 2020.

11 Comentário publicado na Plataforma SKOOB em 24 de janeiro de 2017, relativo ao livro *O Pequeno Príncipe*. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/693/edicao:56597/mpage:113>. Acesso em: 11 ago. 2020.

12 Comentário publicado na Plataforma SKOOB em 05 de abril de 2017, relativo ao livro *O Pequeno Príncipe*. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/693/edicao:56597/mpage:110>. Acesso em: 11 ago. 2020.

13 Comentário publicado na Plataforma SKOOB em 16 de janeiro de 2019, relativo ao livro *O Pequeno Príncipe*. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/693/edicao:56597/mpage:81>. Acesso em: 07 ago. 2021.

para se interessar pelo título e compreender a riqueza do texto e com isso fruí-lo como se deveria.

Em paralelo a essa retratação de um problema no histórico como leitor, vemos a afirmação da leitura tardia como uma forma de remissão dessa culpa, como uma descoberta, ainda que feita tardiamente, mas da qual se orgulhar. A revelação da não-leitura formulada como se fosse a de um “pecado”, uma “falha”, um “erro”, que por essa razão exige retratação e explicação, é assim a ocasião ideal para a admissão de uma “culpa” e, por meio dela, para a obtenção de uma espécie de “redenção”, de uma sanção positiva do grupo de leitores de que se faz parte ou junto ao qual se busca aceitação. Essa revelação envergonhada redimiria esse leitor em falta, e é também ocasião de ostentação do orgulho de enfim corresponder ao que se espera dele enquanto leitor: ter lido certas obras e autores, ter gostado de ler, ter feito uma leitura qualificada, o que se demonstra pelo relato das especificidades do texto que reafirmam sua condição de clássico.

Em geral, o modo como esses jovens enunciam essa retratação em suas postagens assemelha-se ao de outros gêneros como o da confissão. Nela é preciso reconhecer um erro, de maneira arrependida, demonstrar o bem-estar com a revelação e reiterar os benefícios da mudança. Esse último aspecto se expressa de maneira bem peculiar nesses enunciados. Em todos, a falha confessada é em certa medida relativizada. Em todos se reitera a qualidade da obra, afirma-se que ela deveria ter sido lida antes, mas se pondera sobre os benefícios de sua leitura tardia. O argumento é o de que, dada a densidade própria de clássicos, na infância não se poderia ter identificado, tal como se deu para esses jovens, as várias nuances do texto e sua “mensagem filosófica”.

Em todos os quatro enunciados transcritos há uma regularidade quanto ao que se enuncia e quanto ao modo de se enunciar. Quanto ao que se enuncia, em todos eles se afirma o caráter excepcional do livro caracterizado como “um clássico” ou “um grande clássico” que dispensa apresentações, e cuja leitura tardia é razão para se sentir “vergonha”, é algo que “envergonha”. Em todos eles se reitera o consenso de que se trata de uma obra que deveria ter sido lida antes, na “infância”, “quando pequeno”, o que se intensifica ainda mais com a divulgação da idade atual do leitor, considerada por eles como avançada, tardia, para a sua leitura: “Fui ler só agora com **18 anos**”; “Que vergonha, eu com **14 anos** nunca ter lido!”; “Tenho **23 anos**”; “Eu, no auge dos meus **19 anos**”.

Em todos esses enunciados apresentam-se também justificativas de porque não se leu quando, segundo o imaginário compartilhado, se deveria ter lido essa obra: “por não **ter tido muito o hábito de leitura** quando pequeno”; “A leitura **nunca foi algo muito estimulado** dentro do meu lar”. São responsabilizados por essa “falha” o próprio leitor, mas também sua família. Não há nessas justificativas razões sociais e culturais responsáveis pela inacessibilidade de certos livros e autores quando se é jovem.



Em todos esses enunciados, é preciso demonstrar que de fato leram o que alegam ter lido. Para isso, se veem compelidos a emitir uma opinião sobre o texto que demonstre que de fato leram o livro. Para isso, comentam vários aspectos da obra, alguns relacionados ao enredo, outros ao formato do livro e à sua linguagem. Essas constatações são sempre acompanhadas de algum termo avaliativo, sejam eles modalizadores com função qualificadora, sejam eles modalizadores com função quantificadora: “Uma reflexão a respeito da nossa forma de levar a vida de modo monótono e superficial [...] Leitura **boa e rápida**.”; “o Pequeno príncipe **\*NÃO\* é um livro para qualquer criança**, pelo menos não para as brasileiras [...] (que dificilmente uma criança que lê sozinha iria entender)”; “que livro **incrível!** Que **ternura**, que narração **delicada!**”; “Em um texto **simples** e aparentemente infantil, temos uma leitura **tocante e repleta** de significado, **reflexiva** sobre a vida e seus valores”.

Em cada um desses quatro enunciados, explicita-se a vergonha de não ter lido quando, segundo o consenso, já se deveria tê-lo feito. Para isso, empregam termos como “déficit”, em “Cobri o **déficit** que tive na minha infância”; “vergonha”, em “Que **vergonha** [...] era algo que me **envergonha**”; e “atraso”, em “portanto fui atrás para tirar esse meu **atraso**”.

Em todos esses enunciados, por fim, enuncia-se o orgulho, o prazer e mesmo o alívio de se ter lido, ainda que tardiamente, o livro em questão, o que se depreende não apenas das avaliações eufóricas das qualidades da obra, do relato do impacto positivo que essa leitura provocou no leitor que enuncia, como também ao se declarar o que essa leitura produziu na própria vida do leitor, em termos de aprendizado: “Depois que acabei, fiquei quase 1hr olhando para parede, porque **estava arrasada (no sentido de impactada)**”; “**me mostrou muito mais** do que eu estava disposta/esperava **aprender com o livro**” ou “Acredito que **ainda tenho muito que tirar dele** para a minha vida.”. Essa demonstração de orgulho de ter lido pode também ser depreendida das recomendações de leitura da obra a que por vezes compõem esses comentários, como “**Aconselho a todos** essa leitura fácil, delicada e emocionante”; “**Todos merecem ler**”.

Quanto ao modo como enunciam, em todos esses comentários esses jovens se valem de uma série de modalizadores, em especial advérbios, que atestam seu mal-estar com a leitura tardia: “Fui ler **só agora**”; “**nunca** tinha lido”; “**nunca** havia lido o livro”; “Pasmem eu **nunca** tinha lido o livro”. Também empregam modalizadores para demonstrar o seu orgulho de terem finalmente lido, para o que se valem de um léxico intensificador (“**devo** um livro atrás do outros, [...] esse **grande clássico** é considerado um **marco na vida** de um leitor **assíduo**”; “Eu fiquei **extremamente** encantado com a **riqueza** de metáforas”).

Assim, a culpa de não se ter lido um dado livro quando se devia é declarada apelando para um tom confessional para o qual se mobiliza termos qualificadores e intensificadores de um gesto leitor dissonante do que se considera ser o gesto ideal, como observamos – ora se trata de um “déficit” a ser suprimido, ora de uma “vergonha” a ser admitida, ora

de um “trauma” a ser superado, ora de um “atraso” a ser mitigado, de modo a ser razão de espanto (“Pasmem”) ou condenação desses leitores faltosos aos olhos daqueles que compõem uma dada rede de sociabilidade leitora, uma dada comunidade de leitores: “Alícia, **não acredito que você nunca leu. Você tem que ler!**”.

Essa culpa é assumida como algo de que se é responsável individualmente, como vemos nesses enunciados: “por **não ter tido** muito o hábito de leitura **quando pequeno**”; “**nunca havia lido** o livro, normalmente as pessoas conhecem o livro da infância, **eu sempre fui “traumatizado” por não ter lido** ainda criança”. “Que vergonha, **eu com 14 anos nunca ter lido!**”. Tal como descrito por Curcino (2022, p. 11), a respeito do funcionamento linguístico discursivo implicado nessa admissão de culpa:

Diante do embaraço de ter de falar de si como alguém que não é leitor, como alguém que não [leu algo], a forma mais nobre parece ser a de admitir isso como se se assumisse uma culpa, uma falha, um erro individual, adotando uma estrutura [linguística] muito prototípica, com o uso da primeira pessoa verbal “eu” e da negativa que precede o verbo: ‘não tive’, ‘não entendo’, ‘não tenho paciência’, ‘nunca gostei’, ‘não sou’, ‘não consigo’. Essa enunciação em primeira pessoa, e plena de negativas, indicia claramente o gesto de admissão e de antecipação de uma culpa individual, em um autojulgamento muitas vezes severo e resignado.

Ainda recorrendo a discursos consensuais sobre a leitura, vemos nesses enunciados o apelo a algumas justificativas que atribuem essa responsabilidade também à família ou ao grupo de origem, como um traço do perfil dos brasileiros: “A leitura **nunca foi algo muito estimulado dentro do meu lar**”, ou “o Pequeno príncipe \*NÃO\* é um livro para qualquer criança, pelo menos **não para as brasileiras**”.

No que diz respeito a esta última, em que a responsabilidade é atribuída de forma generalizada aos brasileiros, vemos reproduzido aqui o que se designa vulgarmente como síndrome de “primo pobre”, ou como “complexo de vira-lata”, a partir dos quais se reproduz o discurso antigo e duradouro de que os brasileiros não leem, não sabem ler, não gostam de ler, não são leitores como deveriam ser, tal como remontado por Abreu (2006b, p. 92) ao mobilizar os relatos dos viajantes europeus em terras brasileiras no período colonial para observar neles essa desqualificação dos hábitos culturais dos brasileiros, em especial a leitura:

[...] uma curiosa recorrência no relato dos viajantes: cada vez que tomam contato, em terras brasileiras, com um elemento próprio à alta cultura encontram uma maneira de rebaixá-lo, indicando sua inadequação, sua baixa qualidade, o equívoco das práticas em torno dele realizadas. Constroem seu discurso pela afirmação de ausências – não há sociedades literárias, não há leitores, não há ciência etc. –, ou pela desqualificação do que observam, primando pelo recurso às adversativas:

“O colégio se acha num local aparentemente saudável e belo, *mas* a negligência e a falta de asseio parece que estão o privando de das suas vantagens naturais [...]”; “Num leilão de livros, saíram muito bem tanto obras inglesas como latinas; poucas, *porém*, creio terem caído entre mãos brasileiras.” (Abreu, 2006b, p. 92).

Como vimos, a culpa de não corresponder ao leitor ideal é assim coletivizada. A vergonha também. E isso de maneira bastante pacífica e naturalizada. O que no entanto não é dito em nenhum desses enunciados, tal como constatou Curcino (2022) em sua análise das formas de enunciação envergonhada e orgulhosa quando o assunto é leitura, é que, por se tratar ainda de um impensado entre nós, se esses enunciadores jovens não puderam/desejaram ler na infância um dado livro, se os pais de alguns desses jovens não cultivaram junto a eles o hábito de leitura, se as crianças brasileiras não são consideradas aptas para ler um dado livro, talvez se devesse compreender as razões sociais, culturais e históricas responsáveis por isso, talvez se devesse distribuir essa “culpa” a outros fatores, em geral silenciados, ignorados e esquecidos. É preciso sempre lembrar que o “o estigma dessa falta impõe um silêncio sobre as razões dessa falta.” (Curcino, 2022, p. 10). Evocando a reflexão do sociólogo Pierre Bourdieu sobre o “capital cultural” e sobre a “violência simbólica”, que marca os usos desse capital em benefício da manutenção das injustiças sociais, a autora insiste, lembrando a condição “tão convincente e potente [d]esse tipo de violência simbólica a ponto daqueles que foram privados da leitura serem convencidos de que não são leitores e serem convencidos a assumir a responsabilidade por não serem leitores” (Curcino, 2022, p. 11).

### **“Este eu li quando criança”: o leitor precoce**

Sob a designação “leitor precoce”, buscamos classificar uma representação presente em um conjunto de enunciados que coletamos e nos quais se ressalta euforicamente a pouca idade com que esses leitores afirmam ter realizado a leitura de uma dada obra. Além do destaque dado à precocidade, o momento relatado pelos internautas como aquele em que leram pela primeira vez a obra em questão coincide justamente com o dos primeiros anos de alfabetização e de formação leitora.

A rememoração e a enunciação de si como leitores nas postagens que analisamos neste item inscrevem-se na série já antiga de práticas e gestos legitimados de se afirmar leitor. Nela estão comportadas a afirmação do caráter espontâneo, às vezes fortuito, do encontro com uma obra inesperada e não necessariamente apropriada para a faixa-etária do sujeito que apresenta sua trajetória de leitura, recorrendo ao mote da precocidade com que se iniciou como leitor e leu certas obras e autores<sup>14</sup>. Como estas são formas consideradas ideais de ser leitor, logo, são razão de orgulho, o que justifica a sua enunciação. Por sua vez, a própria enunciação dessas formas é indício suficiente desse orgulho, como podemos ver nos enunciados em análise:

---

14 Tal como afirma Roger Chartier (2019), esse é um mote comum na narrativa de “herdeiros”.

5. [O pequeno príncipe foi] **O primeiro livro que eu li sozinha**, precisamente **aos 7 anos**. Lembro que não entendi muito o que o livro queria dizer, li sem emoção. Depois fiz uma releitura aos 14 anos, já compreendendo as lições do livro, porém confesso que não me tocou muito. Mas aos 17 anos, ao fazer a última releitura, chorei muito e compreendi mais do que nunca todas as excelentes lições que o livro ensina. Simplesmente **toda criança deveria ler esse livro do modo que li**, em cada fase de sua infância e adolescência, e mais tarde da vida adulta, porque cada vez que você o lê, descobre uma lição nova! Um dos mais lindos livros que já li, ensina a valorizarmos as pessoas que nos amam de verdade... E a amar da maneira mais impoluta possível! **Um livro que marcou a infância das minhas tias e minha mãe, por influência delas que li e reli esse clássico**. É cheio de ternura e tem um ar muito triste e melancólico... Fico emocionada só de falar!<sup>15</sup>

6. **Ler quando criança** e quando adulto. Primeira vez que li este livro, e fui obrigado por uma professora minha do colégio pois eu tinha “problemas com disciplina”, mesmo tendo sido uma leitura forçada, lembro que adorei o livro pois me fez pensar em várias coisas. Ler com 19 anos, não foi muito diferente, já nem lembrava mais do final ou do desenvolver, apenas da famosa frase: “O essencial é invisível aos olhos” (quem sabe uma futura tatuagem com esse trecho hein?). Analisando o livro as 3:47 da manhã e morrendo de sono, posso dizer que o impacto que O Pequeno Príncipe **causou em mim na minha infância**, causou no Thales de 19 anos. A simplicidade e a filosofia que está incluída nesse **livro infantil** faz-me acreditar que todos os adultos deveriam lê-lo. Uma narrativa gostosa de se acompanhar e que nos faz terminar o livro em poucas horas.<sup>16</sup>

7. É com muito amor que escrevo sobre “O Pequeno Príncipe”. **Li esse livro aos 7 anos**, por indicação de uma professora (que Deus a salve, pois ela me mostrou o maravilhoso mundo das palavras). Um livro relativamente pequeno, são 48 páginas. **Mas no meus 7 anos de idade eu via isso como um desafio**. Apesar de ser um **livro infantil**, a linguagem é formal e por diversas vezes tive que consultar minha professora sobre o significado de algumas palavras. Com o passar do tempo e das páginas, eu me via cada vez mais envolvida pelo pequeno príncipe de cabelos loiros e olhos azuis que viera de outro planeta para ensinar ao piloto que há muito tempo perdera seu espírito de criança.<sup>17</sup>

8. Um livro que todos deveriam ler. Nunca me esqueço quando minha mãe me presenteou com o pequeno príncipe, e quando o li pela primeira vez. **Na época tinha 8 anos, e foi o primeiro livro que li na vida**. Achava o meio bobo na verdade, até porque histórias de príncipes não atraem **garotos de 8 anos**. Mas cada vez que o lia, ficava mais fascinado com a história, e devo admitir que chorei

---

15 Comentário publicado na Plataforma SKOOB em 26 de março de 2011, relativo ao livro *O Pequeno Príncipe*. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/693/edicao:56597/mpage:226>. Acesso em: 19 ago. 2020.

16 Comentário publicado na Plataforma SKOOB em 24 de julho de 2013, relativo ao livro *O Pequeno Príncipe*. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/693/edicao:56597/mpage:192>. Acesso em: 18 ago. 2020.

17 Comentário publicado na Plataforma SKOOB em 27 de agosto de 2013, relativo ao livro *O Pequeno Príncipe*. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/693/edicao:56597/mpage:190>. Acesso em: 18 ago. 2020.

ao terminar de ler. Hoje quando releio ele, **me sinto como se fosse criança novamente**, como se todas as coisas fossem simples, e que os problemas se resolvessem.<sup>18</sup>

Entre as variadas representações de si como leitor que podem ser observadas nos enunciados desses jovens leitores, todas elas inscritas em um discurso comum, regidas por uma mesma *ordem discursiva*, a menção à leitura precoce de uma dada obra é recorrente. Também não varia muito a maneira de exprimirem essa precocidade. Ela em geral recorre à referência da idade: “precisamente aos 7 anos”; “Li esse livro aos 7 anos”; “tinha 8 anos”. Além disso, e como mais uma forma de atestar essa precocidade, há sempre uma avaliação de como o texto foi recebido na infância, por um lado, afirmando seu lugar de relevo na memória afetiva, por outro, qualificando essa primeira interpretação não necessariamente como a mais adequada, dada a grandiosidade da obra, não necessariamente compreensível em toda sua potência por leitores infantis.

Dado o caráter precoce, em boa parte dos enunciados, esses jovens atribuem a indicação de leitura a figuras femininas, seja a própria mãe ou tias, seja a professora, como decisivas na formação e posterior consolidação de suas atividades de leitura. A remissão a esse papel feminino na apresentação de livros é remontada segundo os dois modelos narrativos apresentados por Chartier (2019).

O primeiro diz respeito ao dos “herdeiros” que rememoram suas práticas de leitura iniciais e as narra como tendo sido realizadas em ambiente familiar, cuja precocidade e ambiente favorável são responsáveis por sua relação posterior bastante naturalizada com os livros e a leitura: “um livro que marcou a infância das **minhas tias e minha mãe, por influência delas que li e reli** esse clássico”; “nunca me esqueço **quando minha mãe me presenteou** com o pequeno príncipe”. Depois de adultos, os “herdeiros” quando entrevistados sobre suas memórias de leitura na infância e adolescência tendem a silenciar referências das indicações de leitura feitas pela escola, isso porque elas não os destacariam dos demais, já que teriam sido feitas compulsoriamente por todos da escola. Por isso, em geral se privilegia a referência a títulos e autores que não são lidos nas escolas ou raramente lidos.

O segundo diz respeito ao dos “trânsfugas de classe”, “não-herdeiros”, cujas lembranças de suas primeiras leituras remontam ao espaço escolar, a demandas ou castigos escolares que os levaram a ler certos livros, a essa prática mais institucionalizada com finalidades didático-pragmáticas: “Primeira vez que li este livro, e **fui obrigado por uma professora minha do colégio** pois eu tinha ‘problemas com disciplina’, mesmo tendo sido uma **leitura forçada**, lembro que adorei o livro pois me fez pensar em várias coisas.”; “Li esse livro aos 7 anos, **por indicação de uma professora** (que Deus a salve, pois ela

---

18 Comentário publicado na Plataforma SKOOB em 10 de janeiro de 2014, relativo ao livro *O Pequeno Príncipe*. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/693/edicao:56597/mpage:185>. Acesso em: 17 ago. 2020.

me mostrou o maravilhoso mundo das palavras). [...] Apesar de ser um livro infantil, a linguagem é formal e por diversas vezes **tive que consultar minha professora sobre o significado de algumas palavras**".

Em geral, tanto nas memórias de "herdeiros" como na de "trânsfugas", apesar de serem menos presentes nas dos primeiros, essas referências à escola e a seus agentes são também determinadas por formas comuns de aludir à leitura. De um lado, se reitera a crítica às práticas autoritárias de trabalho com a leitura na escola ("**fui obrigado por uma professora minha do colégio** pois eu tinha 'problemas com disciplina'"), de outro, às práticas convencionais com finalidades didáticas de mediação da leitura ("**consultar minha professora sobre o significado de algumas palavras**").

Já no que diz respeito à avaliação de como se deu a interpretação do livro em sua primeira recepção na infância, é praticamente regra entre esses enunciadore afirmam que não compreenderam, como era preciso, "tudo" o que estava contido na obra: "Lembro que **não entendi muito o que o livro queria dizer**, li sem emoção."; "Apesar de ser um **livro infantil**, a linguagem é formal e **por diversas vezes tive que consultar minha professora sobre o significado** de algumas palavras".

Há aqui uma ambiguidade na evocação da "precocidade": se por um lado ela é trazida como um traço positivo e que por isso merece ser revelado nas autodescrições de seus perfis como leitores, por outro ela é também um alibi, uma justificativa para que se protejam ou se defendam de eventuais críticas de seu interesse em (re)ler, na idade adulta, um livro tido como infantil. Isso que poderia ser uma inadequação em relação ao imaginário do que é ser bom leitor aparece, tal como foi formulado, sob a forma de uma justificativa antecipadora, com uma blindagem antecipada a essas prováveis críticas.

As declarações de não compreensão da obra quando da leitura na infância tornam-se também um argumento para se enfatizar a qualidade excepcional da obra, responsável por uma experiência fundante, ímpar, e da qual se deve lembrar com orgulho e visitar com frequência. É como se a incompreensão que se deu, para a maioria dos leitores, do sentido essencial da obra, fosse um modo de elogiar a grandeza da narrativa, e por extensão tornar a sua releitura, mais tarde, algo digno de orgulho. A incompreensão da obra na infância não é tratada como algo de que se deva sentir vergonha. Ela é antes a razão que motiva e justifica uma releitura, garantindo assim que o livro cumpra o seu destino: o de ser compreendido, bem compreendido e responsável pelas importantes reflexões filosóficas realizadas e pelas grandes emoções suscitadas. O apelo a esse argumento torna-se ainda mais consequente quando se reitera o gesto de releitura, que é uma das formas bastante consagradas de se apresentar como bom leitor.

A precisão declarada quanto à idade atua como um fator de enaltecimento da iniciativa de leitura tão precoce por parte desses leitores. É precoce na medida em que eles dão os

primeiros passos na consolidação de práticas de letramento (a escrita e a leitura) entre 7 e 8 anos de idade, período ao qual não se associaria convencionalmente a leitura de um romance, em livro, superior a 50 páginas. É razão de orgulho ler, ler um livro e de um gênero não prioritariamente destinado ao público infantil, em idade tão precoce.

Nessas declarações, como vimos, nos deparamos com a menção às leituras realizadas na infância, que em função do gênero, da obra e do autor podem ser consideradas como leitura precoce, sem que tenha sido mencionado em todos os enunciados a necessidade de mediação de adultos (pais, parentes ou professores) no processo de leitura do texto. A realização dessa leitura, nessa etapa precoce, é constantemente enunciada como a responsável pela aquisição do hábito de leitura, o que, como sabemos, é uma das características frequentemente enunciadas como a mais significativa para se atestar que se é leitor, conforme a representação compartilhada socialmente do “leitor ideal”.

Nesses enunciados, para a composição de seu perfil como leitores, os enunciadores recorrem não apenas à reiteração das características que em geral se atribui a esse “leitor ideal”, como também assumem a responsabilidade de indicarem a leitura desse livro, de atuarem na injunção à leitura precoce: “simplesmente **toda criança deveria ler esse livro** do modo que li”; “faz-me acreditar que **todos os adultos deveriam lê-lo**”; “Um livro que **todos deveriam ler**”.

As instituições sociais têm papel fundamental em nossas relações. A escola é uma delas. No que diz respeito à leitura, logo nos primeiros anos de escolarização, essa instituição se encarrega de prover os alunos de uma série de representações com função subjetivante, constitutivas de nosso imaginário acerca do que é ser leitor. Não poderia ser de outro modo. A escola, como qualquer outra instituição, faz parte desse tempo e espaço e dos discursos que circulam nesse tempo e espaço. Tal como observa Curcino e Dourado (2019), se nela aprendemos a reprodução das lógicas dominantes, dos discursos consensuais, nela também travamos contato com as formas de desfazer essas lógicas, de desconstruir esses discursos.

## **Ler mais cedo, ler mais tarde: a alternativa é afirmar a releitura**

Com a análise desses enunciados, que são uma amostra dos tipos de comentários relativos a uma obra classificada como de interesse infantil e juvenil, vimos que é motivo e ocasião de orgulho afirmar ter lido esse título no período tido por adequado e previsto para essa leitura. É ainda mais prestigioso afirmar certa precocidade desse feito. É, pela mesma razão, motivo e ocasião de vergonha revelar não ter lido quando se deveria tê-lo feito. No entanto, essa revelação vem acompanhada da afirmação, ainda que tardia, da leitura do livro. Se há, por parte dos leitores, a verbalização de sua vergonha por não ter lido, a própria confissão traz consigo os meios de sua redenção. A admissão disso como um erro e a confissão disso como uma culpa são acompanhadas de uma leitura-

expição que se diz como tal pelo modo enfático, elogioso e reconhecido das qualidades do texto lido.

Constatamos a regularidade e a importância atribuídas à prática de ler bem cedo, na infância, mas também a de se retornar a uma mesma obra lida na infância quando jovem e adulto, e por meio de sua releitura compreender finalmente toda a potencialidade própria dos clássicos. Esses jovens leitores demonstram com seus comentários que são leitores, não apenas porque leem, mas também porque têm consciência das formas de se enunciar leitores. Sabem o que enunciar a respeito da leitura, e por isso escolhem revelar o que consideram ser uma vergonha, e dominam a forma de converter isso em fonte de orgulho.

Entre as formas consideradas consensualmente adequadas de se ler e de se afirmar como leitor, a menção ao tempo ideal de ler certos livros é uma das regularidades que aqui buscamos descrever e demonstrar, articulando esse aspecto às emoções declaradas, manifestadas ou impostas aos leitores que se enunciam como tal. Dentre tudo o que somos autorizados e compelidos a enunciar sobre a leitura, incluem-se, tal como discutimos neste texto, as emoções adequadas de serem enunciadas em relação a essa prática. A “vergonha” e o “orgulho” advêm não da exclusividade experienciada por cada um desses jovens na sua relação empírica e particular com uma dada obra. Elas provêm fundamentalmente das formas socialmente legitimadas quanto ao que dizer da leitura, dos livros ou de si como leitor.

## Agradecimentos

Agradecemos à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão de bolsa durante o primeiro semestre de realização desta pesquisa de Mestrado e à FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pela concessão de bolsa durante os três semestres sequenciais de trabalho, o que garantiu a sua realização com dedicação e muito aprendizado.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. Um leitor sem vergonha – como falar dos livros que não lemos. *Revista Língua Escrita*, n. 4, abr. 2018. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita\\_4.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_4.pdf). Acesso em: 28 mar. 2020.

ABREU, M. *Cultura letrada, literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006a.

ABREU, M. Apatia, ignorância e desinteresse. Uma história da leitura no Brasil? *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 2, n. 1, p. 83-98, jan./jun. 2006b.



ABREU, M. Quem lia no Brasil colonial. *Anais do Congresso brasileiro de ciências da comunicação*, 24., 2001, Campo Grande: INTERCOM, 2001. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP4ABREU.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BAYARD, P. *Como falar dos livros que não lemos?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BORGES, R.; CURCINO, L.; CASSANY, D. A 'leitura' segundo estudantes do Ensino Médio integrado ao Ensino técnico no nordeste brasileiro. *Revista Delta Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3315/5975>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRITTO, L. P. L. Máximas Impertinentes. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: EdUFSC, 2014.

CHARTIER, R. Ler sem livros. *Linguasagem*, São Carlos, v. 32, p. 6-17, dez. 2019. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/655/396>. Acesso em: 13 set. 2021.

CHARTIER, R. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1999.

CURCINO, L. Leitores orgulhosos, Leitores envergonhados: as emoções em discursos sobre a leitura. *Álabe – Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura. Red Internacional de Universidades Lectoras*, Espanha, n. 25, 2022. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7695>. Acesso em: 11 nov. 2021.

CURCINO, L. As emoções em discursos sobre a leitura: o orgulho e a vergonha de ser ou não leitor. *Anais do XXXV ENANPOLL*, on-line, p. 465-473, 2020. Disponível em: <https://anpoll.org.br/enanpoll-2020-anais/resumos/digitados/0001/PPT-eposter-trab-aceito-0290-1.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

CURCINO, L. Discursos sobre a leitura: do elogio ao insulto na construção do perfil leitor de políticos. In: HOSSNE, A. S.; NAKAGOME, P. T. (org.). *Leitores e leituras na contemporaneidade*. Araraquara: Letraria, 2019. p. 112-128. Disponível em: <https://www.lettraria.net/leitores-leituras/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CURCINO, L.; VARELLA, S.; OLIVEIRA, J. Discursos sobre leitores e leitura: suas representações simbólicas como tema de pesquisas [Apresentação]. *Revista Línguas(agem)*, São Carlos, v. 32, p. 1-5, dez. 2019. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/654>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CURCINO, L.; DOURADO, M. O que se ensina quando se ensina a ler: discursos sobre a leitura e sua incidência sobre as práticas de ensino e de formação dos sujeitos em nossa sociedade [Entrevista concedida]. *REP's – Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 10, n. 26, p. 648-663, 2019. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3443/2496>. Acesso em: 13 nov. 2021.

ERIBON, D. *A sociedade como veredito*. Tradução Luzmara Curcino. Belo Horizonte/Veneza: Editora Âyiné, 2022.

FISH, S. *Is There a Text in this Class?: The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France proferida em 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MANFRIM, A.; CURCINO, L. Uma análise de discursos sobre a leitura presentes no canal "O mundo segundo Ana Roxo". *Revista Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 49, n. 2, p. 901-919, jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2708/1723>. Acesso em: 15 maio 2021.

VARELLA, S. G.; CURCINO, L. Discursos sobre a leitura: uma análise de vídeo-campanhas em prol dessa prática. *Revista Desenredo*, v. 10, n. 2, p. 337-354, 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4157>. Acesso em: 12 ago. 2021.