



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

SILVANA PINTO RODRIGUES DA COSTA

**LITERATURA: UM EMBARAÇOSO CONVÍVIO PARA OS PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Rio de Janeiro

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Silvana Pinto Rodrigues da Costa

**LITERATURA: UM EMBARAÇOSO CONVÍVIO PARA OS PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA.**

Dissertação de Mestrado Profissional submetida ao programa Proletras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Doutora Ana Crelia Penha Dias.

Rio de Janeiro

2016

**LITERATURA: UM EMBARAÇOSO CONVÍVIO PARA OS PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA.**

Silvana Pinto Rodrigues da Costa

Dissertação de Mestrado Profissional apresentado ao programa Proletras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como exigência parcial à obtenção de título de Mestre em Letras.

Examinado por:

Orientadora: Profa. Doutora Ana Crelia Penha Dias - UFRJ

Profa. Doutora Maria Fernanda A. P. de Souza Oliveira – UFRJ

Profa. Doutora Rosa Maria de Carvalho Gens – UFRJ

Prof. Dr. Marcos Estêvão Pasche - Proletras UFRRJ (suplente)

Profa. Dra. Raquel Cristina de Souza e Souza - Colégio Pedro II (suplente)

Rio de Janeiro

2016

Costa, Silvana Pinto Rodrigues da

Literatura: um embaraçoso convívio para os
professores de língua portuguesa. Rio de Janeiro –
PROFLETRAS - UFRJ/ Faculdade de Letras, 2016

Orientadora: Professora Doutora Ana Crelia Penha
Dias

Dissertação (mestrado) – PROFLETRAS – UFRJ/
Faculdade de Letras

Programa de Pós-graduação em Língua

RESUMO

LITERATURA: UM EMBARAÇOSO CONVÍVIO PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Silvana Pinto Rodrigues da Costa

Orientadora: Professora Doutora Ana Crelia Penha Dias

Resumo da dissertação de Mestrado submetida ao programa Profletras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Pensando sobre a formação de leitores no espaço escolar, este trabalho se debruçou sobre a figura do professor, no sentido de pensar sobre a importância de ser ele leitor de literatura para empreender a tarefa de formar seus estudantes. Para fazer uma reflexão nesse sentido, foi necessário traçar um breve perfil dos professores de língua portuguesa de algumas escolas municipais e estaduais do estado do Rio de Janeiro; seus paradigmas em relação ao ensino da literatura; a influência da crescente desvalorização do professor como fator determinante para a manutenção do status quo e das práticas atuais; a importância de um processo contínuo de formação docente; para, assim, partindo de uma modificação interna em relação às próprias práticas, constituírem-se leitores literários, capazes de formar outros leitores. Tendo em vista tais objetivos, optamos por uma abordagem metodológica de base qualitativa. Para isso, foram analisados 20 questionários intitulados “autobiografia de leitor”, endereçados a professores do ensino fundamental II e/ou do ensino médio das redes públicas da cidade do Rio de Janeiro. A partir dessa análise, foram sistematizados os perfis desses profissionais, seus problemas mais frequentes e a possível relação com a prática do ensino da literatura nas escolas. Somente através de uma intimidade com a leitura literária, construída também na prática docente, podemos construir uma relação mais aprofundada com a literatura, transmitindo-a aos nossos alunos.

Palavras-chave: professor; aluno; leitura literária; texto literário; leitor literário; literatura.

ABSTRACT

LITERATURE: A EMBARRASSING LIVING FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS.

Silvana Pinto Rodrigues da Costa

Orientadora: Professora Doutora Ana Crelia Penha Dias

Abstract da dissertação de Mestrado submetida ao programa Profletras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Thinking about the formation of readers at school, this work has focused on the teacher figure, to think about the importance of being he a literature reader to undertake the task of training his students. To reflect this sense, it was necessary to draw a brief profile of the Portuguese teachers of some municipal and state-owned schools from Rio de Janeiro; its paradigms in relation to literature teaching; the influence of the increasing devaluation of the teacher as a determining factor for maintaining the *status quo* and current practices; the importance of recycling ourselves, starting, thus, an internal change in relation to our own practices, becoming literary readers, capable of forming other literary readers. Given these goals, we have chosen a methodological approach to qualitative basis. For this, we analyzed 20 questionnaires entitled "reader's autobiography," addressed to elementary school teachers at the second segment and / or high school of public system in the city of Rio de Janeiro. From this analysis, we systematized the profiles of these professionals, their most frequent problems and their possible relationship with the practice of literature teaching in schools. We intend to demonstrate that it is only through an intimacy with literary reading, we can build a more loving relationship with literature, transmitting it in a pleasant way to our students.

Keywords: teacher; student; literary reading; literary text; literary reader; literature.

DEDICATÓRIA

Para todos os meus colegas, coautores deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus por ter me dado a força necessária para seguir em frente em todos os momentos da minha vida, mesmo quando tudo parecia não dar certo.

À Ana Creliá Penha Dias, minha orientadora. Tive a sorte de tê-la como guia na condução deste trabalho. Soube compreender como ninguém o meu jeito tímido e meio “bicho do mato” de ser em situações formais. Obrigada pela amizade, pelo respeito, pela mudança que proporcionou em minha prática de sala de aula e, sobretudo, por me estimular a creditar em mim.

Aos meus pais que, embora não tenham terminado o ensino fundamental, sempre incentivaram os meus estudos e compreenderam minha ausência, em algumas das reuniões familiares, durante os períodos críticos de cada etapa de minha vida acadêmica.

Ao meu marido, Ricardo, companheiro de anos, também um dos meus maiores incentivadores. Obrigada por entender o meu cansaço, o meu mau humor e a minha ausência nos momentos mais tensos deste trabalho. Obrigada pela paciência!

Às minhas queridas irmãs, principalmente à Simone, meu exemplo e companheira desde sempre. Obrigada por seu estímulo e por me fazer acreditar que era capaz, a força de suas palavras fez com que tudo parecesse mais fácil do que era.

Aos meus amados sobrinhos, pelo amor que despertam em mim. A vida é mais bonita porque vocês estão nela.

Aos meus amigos pela alegria e por andarmos juntos nessa caminhada.

À Débora Ventura Klayn pela amizade e por ter traduzido o meu resumo.

Por fim, aos meus alunos, pois é também por eles que me aventuro ainda mais na busca pelo conhecimento.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – AUTOBIOGRAGIA DE LEITORA E A PRÁTICA COMO PROFESSORA DE LITERATURA	19
CAPÍTULO II – SER LEITOR – PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	31
CAPÍTULO III – INTERPRETANDO OS DADOS	53
CAPÍTULO IV – PROPOSTA DE TRABALHO COM LITERATURA	65
PALAVRAS FINAIS	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81

INTRODUÇÃO

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente.
(TODOROV)

Ensinar aquilo que se sabe a outro requer uma relação de “hierarquização”. Contudo, esta palavra não deve ser entendida aqui como sinônimo de poder, mas sim como níveis crescentes ou decrescentes de saberes. Por exemplo, numa relação entre professor e aluno pressupõe que aquele possua habilidades e competências num grau maior do que este, pois o professor já vivenciou a experiência escolar do seu aprendiz. Mas, nesta relação, ambos os participantes têm muito a trocar e a oferecer nesse contexto. Tanto o professor quanto o aluno são beneficiados, há uma espécie de simbiose entre eles. Essa experiência amplia-se ainda mais, quando sabemos que não há poucos, mas, sim, vários alunos numa sala de aula. Imaginemos quantas trocas podem ocorrer nas aulas de Língua Portuguesa durante a leitura literária. Quantas vivências e experiências juntas num espaço com trinta a quarenta alunos e o professor como mediador desse diálogo. Quantas intersubjetividades, quantos aprendizados, quantas leituras daquele(s) texto(s), quantas alteridades serão possíveis vivenciar...

Considerando que a leitura literária pode promover o (re) conhecimento de si e do mundo a partir do contato com outras alteridades, outras realidades, outras experiências, outros hábitos, enfim, tudo o que somos capazes de vivenciar enquanto seres que atuam no mundo, torna-se absolutamente necessário um olhar mais comprometido com o tipo de público que estamos formando. Todavia, será mesmo que somos agentes capazes de promover tais habilidades por meio de um entendimento mais consciente das questões humanas por meio da literatura? Escolhemos ser professores de língua portuguesa por inúmeras razões, no entanto, nem sempre essas escolhas se deram devido ao fato de termos vivenciado esta experiência com a leitura literária ou, tampouco, pelo fato de sabermos o valor de sua importância. Muitos saem da universidade sem sequer serem leitores experientes.

Há poucos espaços de formação de leitores em nossa sociedade. Além disso, o entusiasmo e a adesão dos jovens às novas tecnologias digitais, sem que haja um bom senso e

a consciência desse uso, nos faz refletir sobre os (des) caminhos no ensino de literatura, já que nossa realidade aponta para um cenário que, se não soubermos aproveitar e explorar junto aos alunos essa tecnologia, ela pode nos atrapalhar bastante em sala de aula. Em lugar de simplesmente o aluno ler de forma superficial um resumo de determinada obra ou apresentá-la ao professor como sendo sua leitura, ele precisa entender que seu conhecimento não será construído dessa forma. Podemos elaborar esse conhecimento junto aos alunos, lendo com eles textos literários no celular, por exemplo. É uma forma desse aparelho lhes ser útil e interessante como mais uma ferramenta de leitura. Mas, para provocar no outro esse desejo de ler literatura, é preciso ser um mediador consciente da importância do letramento literário na escola.

Como professora das redes municipal e estadual da cidade do Rio de Janeiro, conheço um pouco da realidade dessas crianças e adolescentes. São poucas as condições de se tornarem leitores literários fora da escola. É injusto que esses jovens cheguem ao final da educação básica sem nunca experimentarem as potencialidades da vida elaboradas por meio das palavras. Ler literatura é um direito do aluno. Quando não se tem o hábito da leitura no seu ambiente familiar, espera-se da escola tal estímulo para despertar o prazer pela leitura. A escola tem um papel muito importante a cumprir, visto que “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2004). Acredito não ser este o desejo de nenhum professor.

Mas será que a escola pública está organizada para lidar com esta responsabilidade? Se pensarmos nesta instituição como um sistema mais amplo, que envolva a sociedade como um todo, a resposta será desanimadora. Infelizmente, ao longo dos anos, estes profissionais presenciam tal desânimo por meio de uma carga de trabalho muito extensa, por conta dos baixos salários, e da falta de políticas públicas que promovam condições adequadas para o bom desempenho de suas funções. Contudo, se reduzirmos esta abrangência, podemos visualizar o desempenho produtivo de alguns professores que “lutam contra a maré”.

A relação de intimidade com a leitura literária poderia ser a realidade de uma enorme maioria de nossos alunos que passam pela educação básica oferecida pela escola pública. O estudante brasileiro tem um percurso de pelo menos nove anos de contato com textos escritos no ensino fundamental e, depois disso, inicia o ensino médio por mais três anos. Em doze anos daria para oferecer aos alunos um rico capital cultural cujo repertório seria cada vez mais acrescido, porque eles teriam uma relação de intimidade com os livros e, conseqüentemente, um acervo mais substancial. Embora saibamos que muitos não prosseguem e interrompem os estudos muito antes do ensino médio, temos o dever de oferecer a eles uma literatura de

qualidade. Se ele será ou não um leitor literário, é, pois, outra história... O que não podemos é nos descuidar desses assuntos, que contribuem para o amadurecimento de nossas relações: o confronto com os textos literários enriquecem a nossa existência ao ampliar o leque de tudo o que nos é possível vivenciar, de tudo o que nos mantêm vivos. Nesse sentido, a leitura literária pode nos auxiliar nas práticas de escrita e de leitura com nossos alunos. Zilberman (2009) em *A escola e a leitura da literatura* discorre sobre a importância da escrita e da leitura desde a antiguidade aos dias atuais deixando-nos a seguinte reflexão: “Leitura e escola talvez devam recorrer à literatura para retomar seu rumo e reavaliar seus respectivos propósitos.” (ZILBERMAN, 2009, p. 29)

Mas, por que a escola acaba afastando o aluno das práticas de leitura, apesar de eles passarem alguns de seus anos na escola? Por que a cultura de massa acaba se sobrepondo? Por que se mostram tão resistentes à leitura literária?... Esses porquês são muitos e precisam ser pensados e investigados em conjunto com a academia, a fim de que a estratificação entre a cultura de massa e a erudita seja reduzida e que haja possibilidade de diálogo entre elas no cenário da escola pública brasileira. Nossos alunos precisam ter ciência de outros ângulos dessa experiência com a palavra. Infelizmente, ainda ressoam, na sala dos professores, comentários do tipo: “Eles não entendem o que leem”, “O básico é suficiente”, “Ler os clássico!? Nem pensar!”.

Não podemos permitir que a educação seja “ instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra.” (CANDIDO, 2004, p.173). Esse modo de pensar nos faz crer que a manutenção da exclusão social vai se cristalizando através de um discurso determinista, que julga o aluno da escola pública como sendo incapaz para fruir e entender os textos literários de maior qualidade estética. Esse tipo de discurso serve como estímulo para uma prática tradicional. Assim, imbuídos ou não de nossos preconceitos, ao negarmos tal fruição ao aluno, demonstramos, neste gesto, um certo desconhecimento acerca do nosso fazer em sala de aula. Talvez se soubéssemos da importância desse tipo de leitura, teríamos um outro olhar para nossas aulas. Sendo assim, será que nós, professores de Língua Portuguesa, somos leitores literários capazes de formar alunos leitores literários? Como nós concebemos o fenômeno da literatura? A motivação da referida pesquisa tem como mote essas indagações.

Sem dúvida, espera-se do docente o comprometimento e a atuação do seu papel social no que tange à posição que ocupa na sociedade (ainda mais quando nos são cobradas as competências da escrita e da leitura!). Contudo, este profissional reproduz uma prática conservadora, às vezes, tal qual a vivenciou. Essa maneira de atuar não só o distancia cada

vez mais da leitura literária como também não permite o bom relacionamento entre ele e o seu aluno, já que o diálogo se reduz a um discurso centralizador. Precisamos entender que este procedimento com a literatura não nos tem ajudado muito a formar novos leitores. É por esta concepção redutora da leitura literária que

permanece o fato de que a tendência que se recusa a ver na literatura um discurso sobre o mundo ocupa uma posição dominante no ambiente universitário, exercendo uma influência notável sobre a orientação dos futuros professores de literatura. (TODOROV, 2009, p. 40)

Apesar dessa falta de compreensão ampla da literatura, ainda que sejam muitas as vozes que se proponham a apontar as lacunas na formação dos professores de língua portuguesa, são raros os investimentos para que esse quadro se configure de uma forma mais promissora na escola. Esta pesquisa tem por objetivo promover um diálogo para que possamos entender um pouco mais os dissabores do trabalho com o texto literário em sala de aula, tanto por parte dos professores que se encontram ainda um pouco perdidos sobre o seu próprio fazer, tanto por parte dos alunos, por não se reconhecerem neste processo. Dessa forma, tentaremos dar luz a este desencontro entre o texto literário e esses leitores caríssimos às práticas de leitura na escola.

Acreditamos numa prática de leitura dialógica e não monológica, pois enquanto aquela leitura revigora a ambiguidade inerente ao texto literário, esta o anula. De modo geral, podemos dizer que:

Quanto mais a consciência for formada de vozes de autoridade, mais ela será monológica. Quanto mais for constituída de vozes internamente persuasivas, mais será dialógica. O leitor com uma consciência monológica aceitará incondicionalmente os discursos que constituem autoridade em sua consciência e rejeitará todos os que se opõem a ele, que o ameacem. Um leitor com uma consciência dialógica será mais aberto a aceitar a diferença, a alteridade. (ZILBERMAN, 2009, p.56)

Em nossa pesquisa percebemos a frustração e o desencanto de alguns docentes para se trabalhar com a literatura. Esta parece ser uma atividade embaraçosa para muitos professores, principalmente por aqueles que tiveram incentivos para o ato da leitura no seio familiar e se veem sozinhos nesta tarefa. Não há dúvida de que a família deveria ser a fonte primária desse incentivo. Iriam nos ajudar muito neste processo. Mas cada família possui suas peculiaridades. Entretanto, não podemos pensar que, por esse motivo, nossos alunos não poderão ter o direito, ou (pior!) não conseguirão ler os clássicos, por exemplo. Concordamos com Candido (2004) que “a boa literatura tem alcance universal, e que ela seria acolhida devidamente pelo povo se chegasse até ele. E por aí se vê o efeito mutilador da segregação

cultural segundo as classes.” (CANDIDO, 2004, p.189). É ainda com o crítico brasileiro que sinalizamos para o fato de que a literatura desenvolve em nós:

Aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do amor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p.180).

Quando nos deparamos com o cenário das escolas públicas brasileiras e a desestrutura familiar da maioria de nossos alunos, parecem uma “utopia” essas saudáveis considerações do crítico brasileiro acerca do poder da literatura na vida das pessoas. Contudo, acreditamos que, se não tomarmos esta “utopia” como norte a ser alcançado pela leitura literária, dificilmente lograremos bons resultados em sala de aula. O acesso à literatura, compreendida como uma necessidade profunda do ser humano, não lhe pode ser negado. Por isso, é importante que o professor seja valorizado através de uma educação política que prime pela sua formação, capacitando-o a se ver como um produtor de conhecimento em harmonia com a literatura, um indivíduo capaz de realizar um trabalho mais consistente em sala de aula, capaz de entender a literatura como um “equipamento intelectual e afetivo”. (CANDIDO, 2004)

Muitos foram os motivos que nos levaram a optar pelo curso de Letras: nem sempre essas escolhas foram pautadas por sermos leitores literários experientes. Eu, por exemplo, sequer era leitora quando optei fazer o curso de Letras (Português e Literaturas de Língua Portuguesa). Em determinado momento de minha vida, optei por ser professora devido ao fato de ser boa aluna em Gramática e Literatura. Gostava de analisar a sintaxe dos textos e concebia a literatura através das escolas literárias. Demorou muito para eu ter a dimensão do quanto mais interessante é a nossa língua, quando o objetivo não é o de somente dissecar o texto literário para encontrar vestígios do barroco, romantismo ou qualquer outra escola literária. Ao contrário disso, a linguagem da obra literária tem a capacidade de fazer emergir nossas ideias, excitações, associações, emoções, etc. Também, até alguns poucos anos atrás, não me identificava como sendo professora de literatura para os meus alunos do ensino fundamental. Tudo isso para dizer que, sem percebermos, já fazemos parte deste ciclo vicioso, pois se adotamos ainda este tipo de olhar é porque “os estudos literários evoluíram da mesma maneira na universidade.” (TODOROV, 2009, p.35). Conforme Todorov (2009), antes de sermos professores, fomos estudantes.

A pesquisa empreendida por Gabriela Rodella de Oliveira (2013) nos dá indícios dessa problemática na educação paulistana. Ao falar sobre as relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino, a autora contribui para que reflitamos acerca de nossa própria formação enquanto professor de Português e Literatura. Além disso, a autora menciona uma realidade que alguns de nós já vivenciamos: programas, que visam a uma formação continuada, oferecidos tanto pela rede pública quanto estadual, nos têm servido como um “engodo”. O professor não vislumbra nestes programas “uma possibilidade de mudança em sua atuação docente” (OLIVEIRA, 2013, p.104). Eles apenas marcam presença e se isentam da sala de aula durante essas reuniões. Acrescente-se a isso, na maior parte das vezes, a falta de formação específica dos profissionais incumbidos para tal aprimoramento dos docentes. Sendo assim, por estes e outros motivos, os professores de língua portuguesa carecem de intimidade com o texto literário e essa carência reflete de forma visível em suas práticas de ensino. Pelo exposto, os estudos da autora revelam que:

O levantamento feito a partir do estudo de investigações já realizadas sobre o assunto nos levou a considerar que: a relação dos professores de português com a literatura é tensa; sua formação, na maioria das vezes, é deficitária; eles não têm tempo para leituras não escolares; a leitura pelo prazer estético não está presente em seu cotidiano; eles se sentem pressionados a cumprir programas escolares para a preparação de alunos para os exames vestibulares; eles se sentem à vontade praticando métodos tradicionais de transmissão de conteúdos; eles são resistentes a mudanças. (OLIVEIRA, 2013, p.34)

Sem posse de um contato mais prazeroso com o objeto livro, o professor se mantém fiel ao discurso dogmático escolar. O tempo acaba sendo outro empecilho para que o professor desenvolva um contato íntimo com a leitura literária. Muitos docentes precisam dar conta de uma carga horária extensa a fim de terem uma renda um pouco melhor. Ademais, muitos levam trabalhos e provas para serem corrigidos fora do seu local de trabalho ou propostas de projetos para serem desenvolvidas na escola, mas que o professor, muitas vezes, tem de fazê-las em sua casa.

Lajolo (2010) também chama a atenção para a falta de autonomia do professor no que diz respeito ao rumo do texto literário em sala de aula, pois, “já faz alguns anos que decidir isso é da competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmaram como quase monopolizadores no mercado escolar” (LAJOLO, 2010, p. 15). O que cabe, então, ao professor é um papel secundário e dependente do discurso alheio.

Assim, o presente trabalho tem por objetivo delinear o perfil parcial dos professores de Língua Portuguesa de alguns estabelecimentos de escolas municipal e estadual do estado do

Rio de Janeiro no que diz respeito à sua formação, hábitos de leitura e práticas de ensino. A partir desses dados, será desenvolvida uma proposta de trabalho com a literatura. Dessa forma, resolvemos estudar o tema por acreditarmos na função humanizadora da literatura (CANDIDO, 2004) e no direito dos jovens – e também dos professores – ao acesso à leitura literária. Procuraremos refletir sobre nossas práticas, a partir dos pressupostos teóricos adquiridos com os estudos no curso do PROFLETRAS, para buscar uma maneira mais profícua de trabalhar a leitura literária.

Pela relevância do assunto, acreditamos na contribuição desta pesquisa para que nós, professores de Língua Portuguesa e de Literatura, tenhamos ao longo desse diálogo um vínculo e uma compreensão maiores com o nosso fazer em relação à disciplina que ministramos. Acreditamos nas palavras finais de Caio Meira à Apresentação à Edição Brasileira do livro *A Literatura em Perigo*, de Todorov: “se a ficção ou a poesia não tiverem mais o poder de enriquecer a vida e o pensamento, então teremos de concordar com Todorov e dizer que, de fato, a literatura está em perigo.” (TODOROV, 2009, p.12). Todavia, apesar de todas as agruras, a Literatura ainda sobrevive. Talvez a sua maior dificuldade em se fazer ainda mais presente se dê por conta de uma pedagogia mais técnica e menos centrada no prazer estético, em uma atividade de conhecimento. Esta faceta contraditória já fora notada por um remoto leitor:

O que deveria ser a base do estudo das letras, o latim e o grego, foi-nos ensinado no Ginásio da pior maneira. No entanto, o professor de latim, Vicente de Sousa, era homem inteligente e culto, grande latinista, mas que negação completa para mestre de meninos! Em vez de despertar o nosso gosto pela poesia de um Virgílio (ou de um Lucrécio, tão em harmonia com o seu espetaculoso materialismo) e pela prosa de um Tácito, obrigava-nos a quebrar a cabeça com as formas arcaicas das declinações... (BANDEIRA, 1984, p. 26-27)

Apesar do tempo, essa frustração do aluno Manuel Bandeira, com relação ao estudo das letras, ainda persevera na escola brasileira com índices cada vez mais baixos de leitores. Essa alusão do poeta aos seus tempos de escola, mesmo que a distância seja de muitas décadas, continua pertinente até os dias de hoje. O texto literário ao servir de pretexto para qualquer tipo de análise perde sua principal função: promover o encantamento por meio da experiência estética. Sendo assim, não convém que continuemos reproduzindo nos meninos e meninas o mesmo sentimento de frustração. O contato com a literatura se dá mediante a leitura dos textos e não por qualquer outra via. Será mais inteligente aquele professor que conceber de forma secundária aquele *espetaculoso materialismo* no ensino das letras.

Partindo do pressuposto de Candido (2004), no que diz respeito ao contato do indivíduo com a literatura, “a organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição desse bem humanizador” (CANDIDO, 2004, p. 186), portanto, a leitura literária é um saber que precisa ser desenvolvido e estimulado no ambiente escolar, visto que, na maioria das vezes, o primeiro contato do sujeito com a literatura se dá neste ambiente. Sendo assim, torna-se iminente que os professores de português sejam efetivos leitores para que possam, de fato, ensinar a leitura literária. Isso posto, procuraremos traçar um perfil médio desse professor, com o intuito de investigar que tipo de sujeito leitor ele é e de que modo essa prática leitora (ou não!) interfere em sua atuação.

A fim de obtermos elementos que nos auxiliem a compreender tais apontamentos, optamos por uma metodologia de base qualitativa. Tomaremos como *corpus* os dados obtidos a partir de uma entrevista semiestruturada: um questionário segmentado em duas partes - dados pessoais e profissionais e formação - mais uma autobiografia de leitor endereçados a 20 professores (com idades entre 26 e 58 anos), do ensino fundamental II e/ou do ensino médio das redes públicas da cidade do Rio de Janeiro. Com os dados obtidos, procuraremos conhecer um pouco mais sobre este leitor, o professor de literatura da Educação Básica. A partir deste percurso, buscaremos uma proposta de trabalho em proveito de uma reabilitação das leituras subjetivas, visto que:

A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma oportunidade extraordinária que a leitura seja não somente abertura para a alteridade mas, também, exploração, quase construção de sua própria identidade? Não se trata portanto de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da literatura. Eu proporia, ao contrário, colocá-la no coração dos cursos de literatura. Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si. (JOUVE, 2013, p.53)

A opção por investigar professores do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio deve-se em razão de a literatura ser ainda vista por alguns professores de português como desvinculada da disciplina Língua Portuguesa em função do ensino tradicional que tiveram e vista como uma disciplina oficial no ensino médio. Nesse sentido, esperamos abarcar um levantamento que dê conta não somente da formação leitora destes profissionais, mas também da forma como eles entendem o fenômeno da literatura tendo em vista a formação de futuros leitores.

Assim, esta dissertação divide-se em quatro capítulos. No capítulo I, “Autobiografia de leitora e a prática como professora de literatura”, damos conta da trajetória leitora e da prática de sala de aula da pesquisadora que reflete sobre sua própria relação com a literatura desde criança até hoje. No capítulo II, “Ser leitor - o professor de língua portuguesa”, esperamos, a partir das autobiografias de leitor dos professores, entender um pouco mais acerca do repertório de leituras e a formação desde profissional que, dentre outros encargos, tem como responsabilidade a formação leitora de seus alunos. No capítulo III, “Interpretando os dados”, tentamos compor um perfil médio dos docentes de língua portuguesa, bem como comentar sobre suas práticas de trabalho com o texto literário em sala de aula. Por fim, no capítulo IV, “Proposta de trabalho com a literatura”, pretendemos apresentar uma sugestão de trabalho que estimule a imaginação e a imersão do leitor no texto literário.

I. AUTOBIOGRAFIA DE LEITORA E A PRÁTICA COMO PROFESSORA DE LITERATURA

A Família estava reunida em torno do fogo, Fabiano sentado no pilão caído, Sinhá Vitoria de pernas cruzadas, as coxas servindo de travesseiros aos filhos. A cachorra Baleia, com o traseiro no chão e o resto do corpo levantado, olhava as brasas que se cobriam de cinza. (RAMOS, 1986, p.63)

Escolhi esta epígrafe da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, para compor este capítulo porque, quando o li pela primeira vez, fiquei desassossegada após o término da leitura. De alguma forma eu tinha um pouco de Fabiano naquele momento de minha vida... Para falar dessa sensação única que não esquecemos e nos esforçamos em exprimi-la com palavras, precisaria apreender aquele instante. Como faz mais de dez anos que o li na faculdade, declaro a minha identificação com aquela personagem. Foi essa capacidade de reconhecimento que me fez e me faz refletir até hoje acerca não só das questões pessoais como também sociais.

Minha biografia de leitora inicia-se, efetivamente, na fase adulta. Em minha casa não havia livros. Meus pais não chegaram a concluir o ensino fundamental (que se chamava primário naquela época). Apesar disso, lembro-me deles tentando ajudar a mim e a minhas irmãs nos primeiros anos de nossas atividades escolares. Mesmo com pouco estudo, minha mãe tinha um caderno, uma espécie de diário, em que escrevia, dentre outras coisas, poesia. Que pena que este caderno não existe mais. Acho que a rotina das tarefas domésticas, somada aos cuidados com as quatro filhas, fez minha mãe deixar aquele caderno de lado. Nós o “líamos” escondidas dela. Lembro-me de ter sido este o meu primeiro objeto de leitura desejado. O caderno era bem bonito e as suas folhas finas, que cobriam a página escrita, davam-lhe um requinte que chamava a minha atenção. Acho que, de tanto manusearmos, ele foi se estragando.

Embora os livros nunca tenham habitado a minha casa e meus pais não dispusessem de renda para comprá-los, recordo-me, nesta fase da vida, por volta dos seis aos oito anos mais ou menos, dos contos de fada infantis que lia ou eram lidos para mim quando meus pais visitavam minha tia-avó: Cinderela, A Branca de Neve e os sete anões, A Bela Adormecida, Rapunzel... Estas histórias acompanham-me desde as brincadeiras com minhas irmãs –

encenávamos algumas delas –, até hoje quando as reconto a meus sobrinhos. Ao recontar estas histórias que fizeram parte da minha infância, rememoro uma experiência que me foi transmitida por meio de um contato afetivo. Ao escrever este parágrafo, revivo a cena em que minha madrinha tão querida e amada, que já habita um outro plano da vida, lia *O Patinho Feio* e *Pinóquio* para mim. Era muito agradável dormir ouvindo aquelas histórias... Neste momento, dou-me conta de que “essas lembranças infantis ficam tão nítidas e duráveis” (MACHADO, 2002, p. 10) em nossa memória.

De alguma forma, aquelas leituras me ajudaram a entender a vida que se iniciava. Elas foram a base para compor minha bagagem cultural e afetiva. Mas, depois desse contato carinhoso com a literatura, não me recordo de tê-lo sentido novamente. Não tenho nenhuma lembrança daquela ordem durante a minha fase de estudante, sobretudo no ensino fundamental. Estudei a maior parte da Educação Básica na escola pública. Por dois anos estudei em uma escola particular (era bolsista devido ao trabalho de meu pai), cujo ensino não era tão diferente daquele que adquiria no público. Só me lembro de que as poucas leituras que realizava eram para fazer provas e fichamentos do texto. Lembro-me do bom contato com alguns professores, mas, francamente, não me recordo de nenhum título especial. Desse modo, aquele recente itinerário de leitura que me foi ofertado, no frescor da infância, ao lado de meus familiares, não o tive na escola.

Era boa aluna. No ensino médio (estudei no CTUR - Colégio Técnico da UFRRJ, localizado em Seropédica, RJ), o contato com a leitura literária também se deu muito pouco. As disciplinas técnicas eram muitas e, as comuns ao curso regular, só as tive algumas no primeiro ano como geografia, história, inglês e literatura. Esta foi ministrada de forma muito fragmentada e voltada para os estilos de época. Lembro-me do livro de capa cinza e pequeno: “*Literatura Brasileira*”, do Faraco e Moura. Acho que dificilmente fazíamos uma leitura de forma integral do texto literário, já que havia somente alguns poucos poemas completos neste livro. O conteúdo do livro é bem reduzido. Já o tive em mãos tempos depois e, como professora, pude compará-lo. Além disso, o tempo destinado a essa disciplina era bem reduzido. Nesta época, meu contato maior era com os livros técnicos, já que o curso que fazia era direcionado para formar técnicos em agropecuária ou para encaminhar estudantes que queriam seguir carreira na área de veterinária, zootecnia, engenharia florestal, etc.

Passava o dia inteiro na escola e na condução de volta a casa, o tempo destinado à leitura por prazer não o tive nesta época. Tinha que dar conta do conteúdo de cerca de doze a quinze disciplinas. Só tinha o final de semana para fazer isso. Saía de madrugada e só retornava já tarde da noite. Era muito precário o transporte público no bairro em que morava,

aliás, tudo lá era muito precário; não havia biblioteca na escola e, tampouco, fora dela. Essa realidade não mudou muito por lá: Sepetiba, bairro da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, continua abandonado e esquecido como vários outros bairros de onde provêm professores e alunos de literatura.

Quando terminei o ensino médio, ainda estava muito insegura a respeito do curso que faria na faculdade. Perdi a inscrição para o vestibular da UFRRJ. Queria fazer Engenharia Florestal. Inscrevi-me, então, para Engenharia Química na UFRJ. Felizmente, não passei. Depois disso, resolvi trabalhar. O trabalho no comércio e a distância de casa para o trabalho deixavam-me esgotada e sem tempo para pensar em estudar. Aos dezenove para vinte anos, casei-me. Continuei trabalhando no comércio. O tempo que tinha livre queria estar com minha família. Aos vinte e sete anos, incentivada pelo meu marido e uma de minhas irmãs que cursava História na UFRJ, resolvi continuar os estudos. Meu marido ajudou-me a custear o Curso de Letras em uma faculdade particular. Foi nesta época que comecei a ter livros em casa. Comprava-os nos sebos do Centro da Cidade. Contudo, no início, a maioria era sobre Teoria da Literatura. Essa disciplina foi ministrada logo no primeiro período do curso. Ao ler o artigo de Annie Rouxel, "Autobiografia de leitor e identidade literária", lembrei-me desta aula e da professora. A relação afetiva entre o leitor e a obra literária era sempre rechaçada. Lia o texto para poder falar sobre ele de forma sempre teórica e distante. Nunca expus a ela as minhas impressões de leitura dos textos literários propostos. A leitura de *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa, foi uma incógnita para mim ao ter que analisá-la. Foi a primeira nota baixa de que me lembro. Recorria aos sebos e às bibliotecas em busca de livros que me informassem mais sobre os Formalistas Russos, o Estruturalismo, O *New Criticism* e outras teorias da literatura. Tudo isso me deu um nó na cabeça. Acho que a professora privilegiava uma leitura mais estruturalista do texto literário. Até bem pouco tempo atrás, não me tinha sido possível experimentar uma leitura menos cristalizada, já que o meu contato com a literatura se deu na graduação e imerso por esse discurso.

Somente após a disciplina de Leitura do Texto Literário, ministrada no curso do mestrado profissional, é que pude ler de forma prazerosa. Hoje entendo que as leituras analíticas eram importantes para produzir conhecimentos, mas não deveriam excluir a leitura subjetiva e compartilhada entre nós, alunos e professor. Creio que esta leitura é tão importante quanto aquelas de cunho mais objetivo e teórico. Acredito que ambas as leituras, quando bem equilibradas, tendem a nos oferecer uma extensão maior acerca da leitura literária. Não podemos renunciar a nossa capacidade representativa, sob pena de não vivenciarmos a emoção experimentada no ato da leitura. Só agora compreendo que isso também é possível e

está dentro do campo da literatura. Quero que meus colegas possam sentir o mesmo. O tempo que o professor tem para leitura é muito pouco, mas esse pouco tempo que ele tem para o texto literário deve ser experimentado de forma agradável para que ele não fique restrito a uma leitura fragmentada e rasa, aquela oriunda dos trechos do livro didático e acrescidas da opinião do autor do livro escolar.

Ainda, durante a faculdade, quando algum professor ou colega comentava sobre alguma boa leitura, fosse ela literária ou não, eu procurava adquirir o livro. Este hábito eu o tenho até hoje. Talvez o faça por uma busca incessante de conhecimento e aprendizado. Muitas obras estão por ler como *Grande Sertão: Veredas*, *Memorial do Convento*, *Os sofrimentos do jovem Werther*, *Um conto de duas cidades*, *Decamerão*, *Crime e Castigo*, *Doutor Fausto*, *Cem anos de solidão*, *As flores do mal*, dentre outras. Li, na graduação, algumas obras de autores clássicos brasileiros como, Aluísio de Azevedo, José de Alencar, Machado de Assis, Lima Barreto, além das poesias de Gonçalves Dias, Castro Alves e alguns autores portugueses. Lima Barreto foi meu objeto de estudo no trabalho de conclusão do Curso. Li a maioria dos seus romances e algumas crônicas. Todavia, eram leituras compromissadas com o discurso academicista. A partir daí, os livros literários passaram a adentrar e a fazer parte da decoração de minha casa. É bom tê-los sempre à vista. Foi nesta época que comecei a frequentar as livrarias, fui preferindo comprá-los novos. Quero ser a primeira a manuseá-los. Desse modo, sou uma leitora bem tardia.

Ao terminar a faculdade, fui fazer especialização em Língua Portuguesa, no Liceu Literário Português, Instituto de Língua Portuguesa. O foco era outro. Mas foi-me bastante enriquecedor, frequentei alguns colóquios de literatura por intermédio da parceria desta instituição com o Real Gabinete Português de Leitura. Li Camilo Pessanha, Cesário Verde, Camilo Castelo Branco, Florbela Espanca, Fernando Pessoa. Contudo, as minhas leituras dessas obras continuavam sendo cerceadas pelo ranço da leitura institucionalizada que não vê com bons olhos uma leitura mais subjetiva. Achava que ler gêneros literários era assim: despir-se de qualquer impressão sobre eles. Li *Amor de Perdição* procurando identificar as características do Romantismo. Aquele primeiro contato com a literatura marcou-me muito. Embora tivesse o interesse pelo estudo analítico, infelizmente, o texto literário não me foi apresentado, inicialmente na faculdade, sob o viés da Estética da Recepção, que propõe uma relação dinâmica entre autor, obra e público. Fiquei impregnada das correntes de cunho textualista e não pude perceber as sutilezas que estavam por trás da obra literária.

Em determinado momento, foi-me necessário priorizar os estudos para concurso público na área do magistério. As leituras literárias foram ficando cada vez mais escassas e

substituídas por estudos gramaticais e pedagógicos. Comecei a trabalhar em um colégio particular e no Estado como contrato. Mas, logo em seguida, adquiri três matrículas, tentei conciliá-las durante algum tempo. Com essa rotina, sobrou-me pouco tempo para a leitura. Só dava tempo para ler aquilo que estava no livro dos alunos de ensino fundamental e médio. Passei a priorizar a gramática do texto e os aspectos técnicos da literatura em detrimento de uma leitura mais prazerosa e menos conteudística. Sem falar das obras em si, fui me afastando e deixando a literatura de lado. E o pior, fiz o mesmo com os meus alunos.

Com a carga horária extensa e outras prioridades a que a vida nos impõe, oferecia aos meus alunos o que estava no livro didático. Era isso que estava ao meu alcance. Culpava-me por não poder ir além daquilo que estava lá, já que muitas turmas demandavam-me diferentes planejamentos de aula. Faz oito anos que sou professora. Os primeiros anos no magistério foram bem difíceis para mim. Além disso, a falta de interesse dos alunos também me deixava muito mal. Custou-me a entender que essa falta de interesse está associada também a muitos outros fatores. Recordo que algumas aulas me dispersavam, mas nunca interferi nelas de forma negativa. Sabia da importância daquelas aulas na minha vida escolar. Sempre retinha algum aprendizado com elas. Mas, hoje, os tempos são outros e os nossos alunos também.

Na busca de ser uma professora cada vez mais capaz de oferecer o que há de melhor em mim, continuo me atualizando. O Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (Profletras) tem-me mostrado a importância de uma boa formação continuada na vida do professor. Essa parceria entre a universidade e a escola é muitíssimo importante na formação de professores que visam refletir e aperfeiçoar a sua prática na sala de aula. Hoje, sinto mais prazer em ler um texto literário e quero proporcionar aos meus alunos essa mesma sensação. Quero que eles percebam que “o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo” (ISER, 2002, p.107).

A fim de rever a minha prática em sala de aula, vi neste curso uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal. Como professora de Português e Literatura, não posso negligenciar ao meu aluno a leitura literária. A maioria deles só tem acesso a esse tipo de leitura na escola. Instigá-los ao interesse pela leitura será uma tarefa empreendida por mim enquanto professora e educadora. Penso que a forma mais saudável de falar sobre tudo aquilo que nos toca e acontece, influenciando em nosso conhecimento e em nossos sentimentos, se dá por meio da linguagem literária. Será muito prazeroso proporcionar isso aos meus alunos. A partir de tudo o que aprendi, posso entendê-lo mais e compreender os meios de que ele dispõe para falar sobre o texto.

É preciso ler para o aluno para que ele se acostume com esse tipo de leitura. As dificuldades dentro da escola são muitas: falta de exemplares suficientes para trabalhar uma obra literária, falta de boa vontade dos agentes que trabalham nas bibliotecas, falta de material para imprimir textos, falta de respeito ao texto literário diante de algumas propostas da secretaria de educação, falta de renovação do *corpus* etc. Infelizmente, nossa sociedade está longe de conceber a literatura como um “direito inalienável”. Esta expressão utilizada por Candido (2004) em seu ensaio *O direito à literatura* é uma espécie de grito que precisa ser escutado pela sociedade. E os primeiros a fazerem *quorum* devem ser nós, professores de Língua Portuguesa. A partir das aulas do mestrado, as minhas práticas de leitura estão tomando outra configuração. Quero ler em voz alta para eles, ouvi-los sobre o que eles têm a dizer, ler junto com eles, para depois inserir de forma sutil o discurso conceitual. Com isso, procuro fazer com que o texto literário “volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional” (TODOROV, 2009, p.11). Dessa forma, nos irmanamos com as belíssimas palavras de Antônio Cândido (2004) quando ele focaliza a relação da literatura com os direitos humanos sob dois diferentes ângulos:

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2004, p. 186).

É com esta certeza que procuro dar um outro olhar da leitura literária aos meus alunos. Tenho o desejo de que eles leiam não para fazer provas, fichas de leitura, resumos das características de um estilo de época presentes na obra, ou qualquer outra prática puramente avaliativa. O meu desejo, hoje, é outro: quero que eles percebam os artifícios e efeitos da linguagem literária, quero que se percebam enquanto sujeitos leitores, quero que descubram que ler é bom porque nos põe em um movimento de aceleração em relação às nossas descobertas e experiências com o mundo. Creio que este seja o nosso maior desafio, já que muitas vezes trabalhamos na contramão destes objetivos com a leitura. Se continuarmos dando tão somente um enfoque estático das obras, a escola permanecerá sendo um espaço distanciador do direito e do prazer da literatura. Quando meus alunos do fundamental me perguntam se determinada leitura é para a prova, eu lhes respondo: “não, é para a sua vida”. Quero que eles, antes de tudo, se deem conta de que a literatura os leva a uma compreensão

do mundo e da fruição da vida, pois nos permite ver o espaço que nos rodeia de forma mais consciente. Enfim, quero que eles percebam que:

aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio. (COLOMER, 2007, p. 70)

Atualmente, trabalho em uma escola cujo acervo da biblioteca é razoável, mas não tem um profissional para atender os alunos, quando estes lá vão à procura de um exemplar. Além disso, não é um ambiente muito acolhedor para a iniciação de jovens leitores. Contudo, não posso deixar de mediar este contato. Costumo separar alguns exemplares e inicio algumas leituras para que eles depois busquem por curiosidade aquelas narrativas iniciadas em sala de aula. Dessa forma já vi muitos interessados nas leituras de *O cortiço*, *Menino de Engenho*, *A Botija*, *Capitães de Areia*, *Dom Quixote*, *Tchau*, *A Menina que Roubava Livros*, *Na Curva das Emoções*, *Laços de família...* Confesso que não é uma tarefa fácil. Porém, é muito gratificante vê-los, alguns deles, concentrados na leitura que faço dessas obras. Inicio-a pela apresentação do autor, depois vou fazendo a leitura da capa, contracapa, das “orelhas” do livro (alguns riem das *orelhas* do livro) para, finalmente, iniciar as primeiras páginas que poderão ou não terminar nas mãos de alguns destes jovens alunos. Por conta da demanda com o mestrado e da minha carga de trabalho 56 horas (40h no município / 16h no estado) não tenho realizado esta atividade da forma como queria, mas, se não posso fazê-la da forma como gostaria, também não posso deixá-la de fazer.

Sempre procuro, por meio das atividades propostas do texto, deixar que eles se envolvam e evoquem suas próprias referências com o que a leitura lhes provoca, para que possam se sentir cada vez mais implicados no texto literário. Quero dedicar mais tempo às suas leituras “para saber que auto-imagem, como leitores, têm os alunos e como lhes afetam as obras que lêem”(COLOMER, 2007, p.64), com isso, quero que eles manifestem e não ocultem a sua subjetividade, quero ouvi-los falar sobre os livros, quero que eles adquiram uma metalinguagem que lhes permita refletir sobre o texto, quero que eles se desacostumem às repostas objetivas. Principiei este trabalho com *A Botija* e obtive boas surpresas quando pude perceber a implicação de alguns na leitura. Mas, como já disse, nem sempre tive esta percepção da literatura, também estou em processo de “dasacostumação”, como diria Guimarães Rosa ou Manoel de Barros. Para isso, foi-me preciso um contato mais humanizador com a literatura. Por isso, gostaria de finalizar este capítulo, que fala sobre a minha formação como leitora e professora de literatura, com um adendo (em tom bastante

confessional!), a fim de dar conta de explicar com mais detalhes o porquê da escolha desse tema que versa em torno da figura do professor de língua Portuguesa, já que tal escolha adveio de um incômodo ao longo do curso de mestrado: o que fazer com o texto literário em sala de aula de acordo com aquelas novas propostas que me estavam sendo apresentadas pela professora? Eu nunca o trabalhara sob a ótica do leitor. Eu nunca me senti leitora!

Sempre busquei preencher as lacunas para ter um desempenho melhor em sala de aula. Vi no Profletras uma boa oportunidade para isso. Trabalhar com o texto literário era difícil para mim. Mas, mesmo assim, nunca desisti dele. Acho que o fascínio pela linguagem literária me dizia que ela não podia ser só aquilo que se apresentava desde o tempo da faculdade e que, novamente, se repetia para mim nos manuais e livros didáticos, com os quais estava acostumada a trabalhar. Queria entendê-lo melhor, seria meu objeto de estudo no mestrado, já estava decidido desde o início do curso. Para dar início a um projeto de pesquisa, antes mesmo de conhecer a professora, a qual queria como orientadora, tive de pensar, rapidamente, em algum tema vinculado à literatura. Principei um pré-projeto voltado para a importância do letramento literário na escola, mas, durante o curso, já tendo aulas com a minha orientadora, pensamos em pesquisar sobre a importância da leitura literária por meio da oralidade. A partir dessa ideia, trabalhei o texto literário com meus alunos em algumas oficinas que elaboramos com estes intuitos, mas, mesmo assim, faltava algo em mim que me desse mais confiança e propriedade. Foi em conversas dessa natureza com a minha orientadora, que ela percebeu algumas angústias e lacunas que me davam um certo desalento para seguir adiante, pois não me sentia confortável por falar sobre algo com que não tinha muita intimidade, já que minhas leituras eram sempre apressadas e não apreciadas. Expus a ela a minha inabilidade com a Literatura. Entendia que para falar de outra forma era necessário convencer-se a si mesmo dessa outra forma de falar. Eu não me experimentava como leitora. Não me percebia como leitora. Era necessário compreender este lugar em que me encontrava, para poder avivar mais o texto literário em sala de aula. Às vésperas de terminar o mestrado, posso dizer que sou uma leitora e professora bem melhor.

Hoje entendo que, para falar do texto literário com propriedade, é preciso querer percorrê-lo e sentir esse percurso. Minhas leituras eram apoiadas e amparadas por um discurso que não era o meu. Reproduzia aos meus alunos uma fala sem autonomia e sem sentimento, oriunda do discurso alheio. Reproduzia e era reproduzida por eles nas provas e atividades afins. A leitura literária pouco encantava ou emocionava. Foi assim comigo, achava que deveria ser assim também. No entanto, isso sempre me incomodou, tanto como aluna e como professora. Por isso, o desejo de aprender “como se faz”, ou melhor, “como continuar

fazendo” para que o aluno pelo menos se encante e se emocione com o texto literário. É “nesse fazer” que a gente se descobre e se reconhece como professor e formador de leitores.

Além disso, dar aula de gramática, para mim, sempre foi mais tranquilo. Sofria bem mais quando o assunto era Literatura. Por isso, o meu interesse por ela no mestrado (acho que estou sanando este sofrimento!). A disciplina “Leitura do Texto Literário” me deu oportunidade de estar em contato com a leitura literária. Infelizmente, num universo de nove disciplinas mais ou menos, esta foi a única a tratar da Literatura. Nessas aulas pude me perceber como leitora, envolvendo-me de fato com a Literatura. Descobri que a matéria de que é feito o texto literário está sempre viva e se atualiza pela leitura e na interação.

Uma maneira de pensar a prática de leitura dos professores é analisar as autobiografias. Pretendi fazer esse caminho em relação aos meus colegas, a fim de entender um pouco mais o perfil do professor-leitor, com o objetivo de favorecer entre nós um diálogo acerca do texto literário, menos engessado e mais singular, para que possamos criar vínculo com a leitura literária e, por conseguinte, despertar o gosto e o prazer dessa leitura em nossos alunos. Percebi na autobiografia de meus colegas uma angústia que não era somente minha:

Professora AG

... ao sair da graduação para a sala de aula, tornei-me uma professora apenas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e, confesso, uma má professora de Literatura no Ensino Médio, não lendo para mim como um entretenimento, nem estimulando os alunos a se tornarem ou até mesmo se perceberem leitores. Como transmitir ao outro um hábito o qual não se possui?

Professora JP

Na faculdade, me decepcionei com a arrogância de alguns professores, pois para mim, conhecimento só tinha valor se dividido, partilhado, comentado, debatido. Outros professores me inibiam com tanto conhecimento que pareciam uma enciclopédia (ah! Tive várias em casa). Quando me formei, foi na sala de aula que realizei todo desejo escondido de passar tudo aquilo que tinha aprendido.

Professora LA

Você é professora de Literatura? (X) Não

Estes são alguns dos registros que denunciam algumas lacunas na formação do professor, como, por exemplo, o não reconhecimento de si como professor de literatura. Embora tenhamos notado que alguns colegas tenham se tornado leitores desde muito cedo, isso não significa que eles se percebam como formadores de leitores literários. Ao assinalarem no questionário que *não* são professores de literatura, revelam para nós a presença das amarras convencionais em seus hábitos de ensino. A professora LA trabalha há 23 anos na rede municipal do Rio de Janeiro. A referida colega trabalha comigo. A cada bimestre os alunos leem 1 livro ou mais, se quiserem, para adquirirem repertório no momento da produção textual. Ela e eu costumamos montar uma espécie de “cardápio literário” para os alunos do 6º ao 9º ano. Talvez sua resposta tenha se dado em função de uma concepção de Literatura que está atrelada aos estilos de época (eu também entendia a literatura dessa forma!) oferecidos no Ensino Médio, pois ela não se vê como professora de Literatura no Ensino Fundamental. Há outros que também não se veem como professores de Literatura nesta etapa do ensino básico. No momento oportuno, falaremos sobre eles também. Dessa forma, constatamos o peso do enfoque tradicional da universidade à escola.

Após a leitura do texto barthesiano *Aula* (2004), não podemos deixar de mencionar a decepção da professora JP em relação à *arrogância de alguns professores*. O “discurso da arrogância” (BARTHES, 2004, P.11) legitima a autoridade professoral. Roland Barthes se coloca na posição de um sujeito “incerto” e “impuro” para, ironicamente, denunciar os mecanismos que dão forma a esse discurso. Para Barthes o caráter fascista da língua reside em obrigar o outro a dizer, é não dar voz ao outro, fazendo-o calar-se em prol de um saber disciplinador. Ao dizer que os professores da graduação *inibiam com tanto conhecimento que pareciam uma enciclopédia*, percebemos que não foi possível à professora JP se posicionar de forma prazerosa para que pudesse “sonhar alto” sua pesquisa e seu projeto de vida dentro da universidade.

É com um olhar menos impregnado desse ranço tradicional que mudei o rumo da minha prática. Hoje tenho consciência de que toda obra literária, em decorrência de sua natureza, põe o sujeito em contato com as várias facetas de tudo aquilo que o constitui. Coibir essa possibilidade de se compreender, através de uma leitura limitadora e castradora da literatura, ou seja, uma visão desprovida de personalidade, assevera não só o distanciamento entre os estudantes e o texto, mas também entre o aluno e o professor. Enfim, a partir desse meu novo olhar sobre a literatura, procuro me orientar por uma concepção de leitura que busque:

estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude. Além disso, sendo toda interpretação em princípio válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor. Com isso, desaparece a hierarquia rígida sobre a qual se apoia o sistema educativo, o que repercute em uma nova aliança, mais democrática, entre o docente e o discente. E com conseqüências relevantes, já que o aluno se torna coparticipante, e o professor, menos sobrecarregado e mais flexível para o diálogo. (ZILBERMAN, 2009, p.36).

Portanto, nossas emoções, nossas sensações, nossas associações, nossas memórias, nossas histórias não devem ser rechaçadas para longe do campo da literatura porque corrompem a análise instituída. Ao contrário, elas agregam e dão novo rumo às análises instituídas. As reações subjetivas que acometem o leitor, no decorrer da leitura, não podem mais ser interpretadas pelo professor como equivocadas, ou seja, uma interpretação que está aquém por não corresponder à leitura do leitor “experto”, “amador esclarecido, professor de letras, profissional da literatura” (LANGLADE, 2013, p.30). Este tipo de leitor, mais circunspecto e conceitual, não se aventura frente à iminência plurissignificativa da linguagem, ao contrário do seu aluno que sonha e relembra um passado de muita memória e afetividade quando se depara com as primeiras linhas do conto “Devaneio e embriaguez duma rapariga”, de Clarice Lispector: “Pelo quarto parecia-lhe estarem a se cruzar os elétricos, a estremecerem a imagem refletida. Estava a se pentear vagarosamente diante da penteadeira de três espelhos, os braços brancos e fortes arpejavam-se à frescurazita da tarde.” (LISPECTOR, 1998, p.9). Quando li este conto de Clarice Lispector na época da graduação, não pude deixar passar em vão as minhas lembranças dos tempos de menina sentada ao banco e diante daquela penteadeira de três espelhos que havia na casa de minha avó materna (é claro que esta leitura ficou retida em minhas lembranças, dizê-las seria uma demonstração de falta de conhecimento e de bom senso). Seja por meio da busca de um conhecimento mais profundo acerca do olhar filosófico e da intrigante escrita de Clarice Lispector, seja por meio do prazer da leitura como forma de reviver uma emoção, creio que estes gestos de leitura não se excluem.

Muito provavelmente seja este um dos fatores que distanciam a relação entre professor e aluno na sala de aula. Falta interação entre os participantes que dialogam com o texto literário, lugar de múltiplas conotações devido à sua natureza ficcionalizante e humanizadora, já que é também, através da experiência alheia, que eu posso me (re)conhecer no outro. Essa tendência de conceber a obra como um objeto adverso às nossas próprias experiências põe em

risco o surgimento dos diferentes olhares que a leitura literária é capaz de despertar em cada um de nós. Esse deveria ser um dos objetivos da escola. Falta ao mediador reconhecer-se como leitor que se apropria de suas leituras, para que possa, por conseguinte, perceber que: “todo texto singular elaborado por um leitor, quaisquer que sejam suas lacunas e insuficiências relativas, qualquer que seja a sua porção de delírio, constitui um estado do texto digno de ser apreciado enquanto produção de leitura literária”. (LANGLADE, 2013, P.35). Talvez essa perspectiva de acolhimento e de reconhecimento da subjetividade do outro, seja um dos caminhos mais eficazes para o sucesso da leitura literária na escola.

II. SER LEITOR – AUTOBIOGRAFIA DE LEITORES: PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

O leitor empírico é você, eu, nós, quando lemos um texto. Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto. (ECO, 2004, p. 14).

Nem sempre o leitor teve seu papel de destaque no campo da literatura. Ele foi adquirindo mais independência em relação à leitura de uma obra, à medida que alguns métodos de análise foram sendo considerados insuficientes para dar conta dessa experiência. Os estudos literários tinham por foco as análises que: i) contemplavam o texto literário como um organismo dotado de autonomia absoluta, cujo sentido derivava tão somente de sua organização interna; ii) relacionavam a obra com a psicologia do autor; iii) interpretavam a obra como sendo um reflexo da sociedade.

Estes tipos de análises foram sendo criticadas em prol de uma abordagem mais preocupada com a obra e o seu público, ou seja, uma abordagem mais interativa e menos imanente, como as correntes que priorizavam uma leitura única do texto, cuja relação era entendida ou de acordo com a época ou com a vida do autor, por exemplo. Os progressos da linguística contribuíram muito para esta mudança de perspectiva, que passou a levar em conta não só o texto, mas também o que acontece com o receptor durante a interação verbal. O leitor passou a mobilizar seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, com isso a leitura dos textos literários foram ampliando a relação dos signos com seus usuários, atingindo os mais elevados graus de significação. Segundo Jouve (2002):

É a expansão da pragmática que vai levar os estudiosos da literatura a se interessar pelos problemas da recepção. Para descrever o funcionamento da linguagem, a linguística acrescentou aos dois ramos tradicionais – a “sintaxe” (relação dos signos entre si) e a “semântica” (relação dos signos com o que eles significam) – a “pragmática” (relação dos signos com seu usuários). (JOUVE, 2002, p.12).

Ainda, segundo Jouve (2002), é nos anos de 1970 que começa a haver o interesse dos profissionais da análise de textos pela leitura. É neste momento que “as abordagens estruturalistas começam a sofrer certo cansaço” (JOUVE, 2002, p. 11). A fim de levar em conta não só o aspecto produtivo da experiência estética, mas também o aspecto receptivo e comunicativo dessa experiência com a obra literária, Hans-Robert Jauss traz à tona os debates que versam em torno da recepção. Esta requer um envolvimento intelectual por parte de seu destinatário. É o leitor quem converte a obra em objeto estético ao decodificar os significados presentes nela.

O texto não se compara mais a um modelo preestabelecido, ele é entendido como processo, como uma produção contínua de sentidos. Utilizando-se da hermenêutica da pergunta e da resposta, Jauss examina em seus ensaios o lado comunicativo e receptivo da experiência com a arte. Tal propósito visava a uma renovação nos estudos literários, que, por muitos anos, a partir de uma investigação científica, tinham “incansavelmente instruído sobre a tradição das obras e de suas interpretações” (JAUSS, 2002, p. 68). O foco recai sobre o leitor e não mais unicamente sobre o autor e a produção. Contudo, este leitor é visto pelo teórico numa relação coletiva, já que um dos ensejos de Jauss é o de recuperar a historicidade da literatura, que se dá em seu intercâmbio com o público.

As teses com as quais Jauss altera, consideravelmente, os rumos dos estudos literários, a partir dos quais se examinam as obras literárias e a história literária, surgem nos anos 70, na Alemanha, sobretudo na Escola de Constança. No Brasil, em 1979, a coletânea organizada por Luiz Costa Lima sobre os ensaios de alguns daqueles importantes membros de Constança, entre eles Iser e Jauss, propicia ao leitor brasileiro o contato com as propostas da Estética da Recepção. Aproveitando-se do diálogo com seus antecessores, os representantes da Escola de Constança traduziram e resgataram os textos dos formalistas russos e dos estruturalistas tchecos, favorecendo os encontros interdisciplinares sobre poética e hermenêutica. Sendo assim, a Estética da Recepção é:

o fruto do encontro dessas linhas, que simultaneamente representa. Parte de uma crítica aguda a uma instituição vigente, mas em decomposição: o ensino da história da literatura, cujo descrédito flagrante é lamentado por Jauss. *Todavia, ele não deseja enterrá-la em definitivo, e sim reabilitá-la sob novo estatuto.* (Zilberman, 2004, p.30. grifos nossos).

É por este prisma que o papel do leitor vai sendo definido de forma mais “independente” pelos estudos literários. Ele, cada vez mais, aproxima-se da fruição do texto literário. O conceito de leitor para Jauss apoia-se em duas categorias: a de horizonte de

expectativa e a de emancipação. Um ato, portanto, de descobertas e de libertação das leituras fechadas e descritivas. Enquanto o projeto de Jauss concebe a obra numa perspectiva mais coletiva da recepção ao longo do tempo, sendo esta interpretada e acolhida pelo público de diferentes maneiras, o de Iser opera em torno do efeito que ela produz no destinatário. Na teoria do efeito de Iser, o leitor é compreendido enquanto uma modalidade de comunicação com a obra que possui uma estrutura de apelo, ele tem o seu lugar previsto pela obra. Assim, ambos os autores compartilham do pressuposto de que a obra literária só existe quando é ativada pelo leitor: para Jauss (1979) “a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva”. (JAUSS, 1979, p.69). Em outras palavras, Iser (1996) vai dizer que:

se o texto ficcional existe graças ao efeito que estimula nas nossas leituras, então deveríamos compreender a significação mais como o produto de efeitos experimentados, ou seja, de efeitos atualizados do que como uma idéia que antecede a obra e se manifesta nela. (ISER, 1996, p.54)

A Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e a Teoria do Efeito de Wolfgang Iser repercutiram com grande força nos estudos da literatura. Se, para Jauss, estudar a leitura é estudar o processo de sua recepção pelos vários públicos ao longo da história, para Iser “o sentido só vem à tona, se algo sucede ao leitor” (ISER, 1999, p. 83). Dessa forma, seja numa perspectiva mais coletiva, seja numa perspectiva mais individual, a entrada do leitor em cena permitiu que os estudos literários focalizassem na sua figura uma abertura maior frente ao fenômeno literário, colocando-o no centro das atenções, a partir do qual se examinam os textos e a história literária em comparação com as abordagens puramente formalistas. Embora o leitor implícito de Iser pressuponha um modelo de leitura ao leitor real, este carrega consigo todo um repertório. Ele é guiado por aquele em sua leitura, tendo ao mesmo tempo um papel ativo e passivo. Assim, o leitor implícito é uma construção textual, pois tem sua função definida pelas indicações fornecidas pelo texto. Nesse sentido, para que a obra cumpra seu efeito, o leitor implícito:

Encarna todas as predisposições necessárias para que a obra literária exerça seu efeito _ predisposições fornecidas, não por uma realidade empírica exterior, mas pelo próprio texto. Consequentemente, as raízes do leitor implícito como conceito são implantadas firmemente na estrutura do texto; trata-se de uma construção e não é em absoluto identificável com nenhum leitor real. (ISER apud COMPAGNON, 2006, P.151).

Vê-se que os estudos literários, ao enfatizarem o comportamento do leitor frente ao texto literário, foram se aproximando cada vez mais do leitor real, que possui sua história de

vida, seu repertório de leituras e sua relação peculiar com a cultura e a sociedade; marcando, assim, “a passagem de uma concepção da leitura literária fundada sobre uma teoria do texto, que postula o leitor implícito, a uma concepção que se interessa pela reconfiguração do texto pelo leitor real e apresenta modos de realizações plurais.” (ROUXEL, 2013, p.208). De acordo com os estudos dirigidos por Rouxel (2013), as experiências de leitura subjetivas reservam um espaço de liberdade e de envolvimento maiores desfrutados pelos leitores com a obra literária. Contudo, esta perspectiva subjetiva da leitura não é muito bem aceita nas escolas e no meio acadêmico, porque as ancoragens advêm daquilo que é particular ao sujeito. Assim, a leitura subjetiva, aquela que oferece um olhar mais singular sobre a atividade ficcionalizante do leitor, põe em discussão a objetividade das leituras (re) produzidas nos manuais didáticos, ou seja, questiona um discurso pedagógico que não enxerga o leitor como instância da literatura.

Dessa forma, do leitor modelo (construção textual) aos leitores reais, plurais, empíricos, os novos horizontes de expectativas acerca da leitura literária puderam reanimar o fenômeno singular e individual da leitura. É interessante notar como alguns estudiosos que nos serviram como base no curso de Licenciatura em Letras, para entendermos o desenvolvimento psicossocial do jovem aprendiz, já destacavam o desempenho do sujeito na construção do sentido:

Desde Vygotsky, Piaget, Saussure, tanto a psicologia quanto a linguística trouxeram contribuições importantes para a construção do sentido na esfera da linguagem, tendo a leitura e a escrita ganhado excelentes estudos capazes de abrir para a pedagogia possibilidades imensas quanto ao funcionamento da linguagem. As competências linguísticas e textuais (em cujo âmbito entra a noção de repertório ou de saber prévio) do leitor seriam mobilizadas na conexão com os enunciados ditos e supostos nas lacunas do texto, e permitiriam, no processo de inferência, a construção do sentido, produzindo a interação texto-leitor própria a cada um. (Rezende, apud ROUXEL, 2013, p. 8-9).

A partir desses estudos, a leitura de literatura na escola pode ser inserida de forma menos árdua para o aluno: “se admitirmos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal.” (LANGLADE, 2013, P.35). Cabe ao professor, munido dessas reflexões, favorecer um ambiente de troca que resulte em possibilidades de o aluno se aventurar e se arriscar em suas descobertas, fazendo desse ato um processo de amadurecimento. Mas para que o professor esteja ciente de tais reflexões, seria desejável que houvesse investimentos em sua formação ao longo de sua atuação. Infelizmente, há pouquíssimas propostas de aperfeiçoamento que tratem deste leitor real de carne e osso de

nossa pesquisa: o professor. Este ser que transita de uma escola para outra, sem muito conforto no seu trajeto de locomoção, com uma carga horária que não dá espaço algum para leituras prazerosas, fora as demandas burocráticas das secretárias de educação, salários baixos, falta de infraestrutura para se trabalhar... Enfim, é entediante continuarmos tocando nessas mesmas questões, no entanto, se ainda o fazemos, é porque esta continua sendo a nossa realidade ou da grande maioria dos profissionais das redes públicas de ensino.

Num ritmo, quase que automático, em função de uma permanência cada vez maior na escola (haja vista a redução das férias escolares no decorrer dos anos!), sem, contudo, que esta permanência resulte em maior aproveitamento, o docente se vê boicotado pelo próprio sistema escolar do qual faz parte. Assim, tacitamente, a literatura mediante a fruição de romances, contos, poemas etc. vai deixando de participar da nossa formação intelectual e afetiva. Acabamos lendo o suficiente e de forma superficial para prepararmos uma aula ou para cumprir um cronograma que será cobrado pela rede de ensino. Tal atuação é assombrosa para o profissional de Letras, já que a nossa interação com o texto literário depende também do desenvolvimento desse conhecimento linguístico para que possamos compreender e fruir as obras que lemos e leremos para nossos alunos. Infelizmente não temos políticas públicas que primem por uma formação de maior qualidade e respeito no que tange à formação deste profissional que precisa e necessita de tempo para leituras, para compartilhar estas leituras e experiências via colóquios organizados de forma séria. São comuns os relatos como estes que se seguem abaixo:

“Atualmente conseguir tempo para desfrutar de um livro é raríssimo. A carga horária de trabalho é muito extensa, e o governo não nos possibilita tempo para estudar, para se aprofundar, para pesquisar. Hoje em dia me vejo como uma “dadora de aula”. Isso me frustra muito, pois não consigo desenvolver um trabalho da forma como gostaria. Meu desejo era aplicar mais de Literatura em sala, porém os alunos não têm essa cultura, ou seja, não estão habituados a ler, e o tempo é curto. Acabamos por nos limitar a cumprir metas, objetivos que serão cobrados em provas elaboradas pela própria rede de ensino.”

“Atualmente, confesso que não tenho lido tanto quanto gostaria. Não por falta de interesse, mas por falta de tempo mesmo. Há dias em que dou dez tempos de aula e chego à casa esgotada. Só consigo ter forças para jantar, tomar banho e dormir.”

“Atualmente, costumo ler menos, pois minha carga de trabalho é extremamente

pesada, porém, tento ler, ao menos, 4 a 6 livros por ano.”

“Atualmente faço leitura de interesse pessoal e de trabalho, porém com menos frequência do que gostaria, porque o trabalho docente consome muito tempo e diminui a possibilidade de leituras.”

“Atualmente” é um advérbio que faz menção a um tempo presente, logo faz uma referência ao momento em que estes colegas se encontram. Quando dizem, sejam quais forem as suas razões, “atualmente leio pouco”, podemos inferir que num futuro próximo poderão ler muito mais. No entanto, notamos, sutilmente, neste advérbio, a partir dos relatos aqui apresentados, que só num futuro bem distante (quando se aposentarem, por exemplo), terão esse tempo precioso para as suas leituras. Sabemos que nossa carga de trabalho não nos permitirá que, num futuro próximo, leiamos mais do que agora. A não ser que cortemos algumas de nossas despesas para poder ler mais do que gostaríamos e deveríamos, todavia, nossa realidade não alcança tanta radicalidade.

O tempo para se trabalhar o texto literário em sala de aula parece ser um dos empecilhos entrevistados pelos docentes, já que eles não têm tempo para suas leituras. Para manejar o texto literário de forma mais responsável, necessitamos de uma avaliação prévia da obra escolhida, pois não podemos simplesmente selecioná-lo e levá-lo para a sala de aula. Ainda que seja um texto por nós conhecido, é conveniente que saibamos o porquê dessa escolha para apresentá-lo em determinada turma, além de elaborar as atividades que os façam desfrutar mais e melhor a leitura. Assim, é importante que tenhamos esse tempo em nossa rotina escolar para que possamos planejar com frequência nossas práticas com o texto literário.

Precisamos “degustar” a obra, apreciar a sua forma para fazer emergir o seu conteúdo antes de oferecê-la aos nossos alunos. Ambos, forma e conteúdo, aumentam “a nossa capacidade de ver e sentir” o mundo (CANDIDO, 2004, p. 179). É neste sentido que carecemos dessa “margem de lazer indispensável à leitura.” (CANDIDO, 2004, p. 187). Não podemos nos privar desta margem de tempo para ler, fruir, refletir e falar sobre as obras. É desta forma que nos tornamos protagonistas e capazes de realizar um trabalho mais consistente. Portanto, temos que nos planejar para melhor realizar o que somente nós podemos fazer neste espaço que nos é destinado na escola: mediar a leitura do texto literário.

Pesquisas revelam que o Brasil tem o 3º pior salário de professores do mundo. Por isso a necessidade de muitos destes profissionais trabalharem em várias escolas. Sabemos que o tempo é realmente escasso nos dias de hoje, sobretudo para nós mulheres, mas se não

planejarmos de forma responsável este tempo escolar, dificilmente conseguiremos contribuir na formação do gosto da leitura literária desses meninos e meninas que passarão por nossa vida. Precisamos desse contato com a literatura antes que, realmente, não tenhamos tempo para isso. Não fosse só isso, “a formação de professores [continua] sendo muito deficiente do ponto de vista literário e as prioridades escolares e os métodos didáticos não tiveram grandes variações”. (COLOMER, 2007, p. 19).

Enquanto não há vontade e decisão política para modificar este quadro, ficamos cada vez mais distante do desejo de oferecer à sociedade, de forma mais homogênea, profissionais mais qualificados e capazes de elevar os índices que aferem o grau de aprendizagem em Língua Portuguesa de nossos alunos ao longo da educação básica. Embora saibamos da necessidade de se ter profissionais qualificados para atuarem no ensino fundamental e médio, há outras barreiras que também dificultam o desempenho produtivo do texto literário em sala de aula, pois não será somente com profissionais qualificados que os rumos da literatura serão exitosos dentro da escola:

Professora IM

*Muitos dizem que o problema da escola pública está no professor, que não tem preparo, que não tem formação suficiente. Mas... o que vou fazer com essa formação se não tenho as condições mínimas para trabalhar a leitura, a literatura como sei que deveria/poderia trabalhar? A paixão eu tenho. O conhecimento eu tenho. Mas não tenho os materiais pedagógicos, não tenho as condições **mínimas** de trabalho...*

E, assim, hoje, busco no poema uma forma de não deixar a poesia da sala de aula, da vida, ser, também, negada aos estudantes da escola pública...

Professora RF

Resumidamente, diria que o que me angustia é o sucateamento da educação, a falta de investimentos, por parte dos setores responsáveis, em espaços que favoreçam a leitura. Não basta criar uma lei exigindo que cada escola tenha uma biblioteca é necessário profissional qualificado, espaço físico atraente e um acervo diversificado, no mínimo. E enquanto professora, atuo com os recursos que tenho e busco aqueles que não tenho, incansavelmente, driblando os obstáculos que surgem, como uma biblioteca com bom acervo, porém fechada, espaço impróprio para uma boa leitura, como por exemplo uma sala pouco iluminada ou cadeiras desconfortáveis. Vamos reivindicando, conquistando espaços e leitores, semeando e colhendo, fazendo diferença por onde passo.

Como podemos perceber, embora estas questões sejam bastante penosas para o estudo da literatura, muitos atuam como podem para que ela de alguma forma chegue aos alunos. Ter condições e preparo para mediar a leitura literária não é o único fator para que a leitura aconteça na escola, mas é imprescindível para que o professor de língua e literatura exerça plenamente o seu trabalho quando estiver lendo qualquer gênero literário em sala de aula.

Michèle Petit (2009) em seu livro, *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, comenta sobre a dimensão transformadora via literatura em relatos de mediadores que desenvolvem este trabalho nos mais variados contextos, sobretudo, aqueles cujos registros advêm das experiências de leitura em situações de adversidade: sobreviventes de países em guerra ou de pessoas oriundas de comunidades carentes que vivem um outro tipo de guerra, porque expostas a toda sorte de violência. Neste belíssimo livro podemos ter a dimensão de como o contato com a leitura literária é essencial na vida de pessoas que se encontram desprovidas de afeto, de perspectiva, de planos, de identidade, ou seja, de sentido para suas vidas. A leitura deste livro é importante para que o professor se reorganize em proveito de uma aula mais afetiva através da leitura em voz alta e compartilhada. Petit não só aborda a transformação via literatura na vida destas pessoas vitimadas em decorrência das mazelas humanas, como também trata da importância que as experiências literárias, por meio das leituras compartilhadas, proporcionaram aos diversos profissionais: professores, bibliotecários, livreiros, trabalhadores sociais ou humanitários. Neste processo, a literatura é uma via de mão dupla.

A arte de ler ou como resistir à adversidade, ao abordar o trabalho com a mediação da leitura em espaços de crise, harmoniza-se muito bem com um outro espaço em crise: a escola. Talvez esta obra nos indique caminhos mais eficazes e que nos ajudem a sofrer menos com os impedimentos ocasionados pela falta de infraestrutura e a “escapar das armadilhas postas por uma educação tradicional.” (Zilberman, 2009, p.11). A literatura vem sendo maltratada por gerações, pois são recorrentes as leituras desvinculadas do diálogo entre a obra e o seu destinatário. Amputamos os espaços destinados ao leitor e não permitimos que eles imaginem de forma singular o seu mundo no texto. É com pesar (porque sabemos que a literatura é largamente vista dessa forma por muitos de nossos alunos) que registramos, a seguir, uma passagem do livro de Petit (2009) em que uma aluna oriunda de uma escola pobre e do interior fala sobre sua experiência com a leitura:

A escola foi uma experiência sem valor, a leitura era obrigatória, imposta, aprendi apenas a memorizar os textos, o ato de ler não tinha nenhum sentido, eu só decifrava símbolos. Assim, logo anestesiei a criatividade, a

possibilidade e a capacidade de descobrir. Durante vários anos, era como a Bela Adormecida, não distinguia nada, não ouvia, nem dizia nada”. (PETIT, 2009, p. 39)

Muitas vezes a escola esquece que o mais importante para estes jovens é torná-los sujeitos das suas próprias histórias. E, como resultado desta falta de percepção, expomos uma leitura confortável para nós, já que esta, muitas vezes, é apoiada nos manuais dos livros ou em leituras críticas sobre o texto. No entanto, ela é árdua para o aluno, porque constrangemos o que ele tinha a nos dizer sobre sua leitura antevista antes da nossa. Dificilmente, contribuímos para a formação de um leitor singular, “um leitor construído pelas experiências de leituras fundadoras”. (LANGLADE, 2013, p. 29). Ou seja, por leituras efetuadas ao longo de sua existência: leituras da infância, leituras fantasiosas, leituras afetivas... leituras pautadas nos encontros e desencontros com a vida.

Se for verdade que nossos alunos leem pouco ou se desinteressam pelas obras que a escola lhes oferece, talvez devêssemos pensar em nossas práticas como leitores e professores, pois, de alguma forma, contribuímos para este quadro de não leitores na escola. Falhamos como exemplos para nossos alunos quando não lemos para nós e para eles. Poderíamos tratar da literatura de forma mais prazerosa e lúdica, evitando as respostas fechadas e as fichas de leitura, que anulam a experiência pessoal e enriquecedora da leitura literária. Poderíamos nos guiar mais pelas leituras compartilhadas, pois elas estimulam “o gosto e o julgamento” que se “formam através da diferença de opiniões” (COLOMER, 2007, p. 148). A falta de estímulo para desenvolver a leitura do texto literário é muito presente no dia a dia de alguns professores que veem o seu fazer de forma mecânica:

Professora TM

...o governo não nos possibilita tempo para estudar, para se aprofundar, para pesquisar. Hoje em dia me vejo como uma “dadora de aula”. Isso me frustra muito, pois não consigo desenvolver um trabalho da forma como gostaria. Meu desejo era aplicar mais de Literatura em sala, porém os alunos não têm essa cultura, ou seja, não estão habituados a ler, e o tempo é curto. Acabamos por nos limitar a cumprir metas, objetivos que serão cobrados em provas elaboradas pela própria rede de ensino.

Esta docente fez o seu mestrado em Literatura Brasileira em uma universidade pública. Sem dúvida não há como não se frustrar diante da falta de apoio dos órgãos que vinculam a importância da leitura na estruturação do ensino brasileiro, mas sequer investem nesta retórica. Parece que estamos sozinhos mesmo. Mas, embora os alunos não estejam

“habitados a ler”, não podemos nos eximir desta responsabilidade. O trabalho com o texto literário em sala de aula depende apenas de nós. Todorov pode nos ajudar a pôr um pouco mais de luz nesta questão: “Em sua aula, na maior parte do tempo, o professor de literatura não pode se resumir a ensinar, como lhe pedem as instruções oficiais”. (TODOROV, 2009, p. 28). Certamente, podemos adequar o que as instituições oficiais propõem e o que nós, docentes, almejamos que nossos alunos alcancem ao longo de sua trajetória escolar ou não, já que também o preparamos para o exercício da cidadania. Este mesmo sentimento de decepção também é notado em uma passagem do questionário, cuja resposta se dá por meio de uma observação:

Você é professora de Literatura? () Sim () Não

Obs: Sim e não. Sim por formação. Não por não conseguir tempo hábil para realizar tais práticas em sala.

Percebemos que ela se reconhece como professora de literatura, mas não encontra meios de driblar aqueles entraves que a acabam conduzindo à desmotivação. E, certamente, essa desmotivação vai gerando uma certa “acomodação”. É com tristeza que constatamos que não há um equilíbrio bem sucedido entre as instituições públicas: o profissional oriundo de uma universidade pública encontra-se sem estímulo para tratar da leitura via literatura para alunos da escola pública. Ou seja, restringimos “a fruição deste bem humanizador.” (CANDIDO, 2004, p.186). As perdas são muitas. Contudo, enfatizamos que não pretendemos “apontar o dedo” para o trabalho individual que cada um desempenha em seu ambiente de trabalho, visto que as realidades são múltiplas e, tampouco é assunto de nossa pesquisa. Os registros aqui mencionados nos são úteis para impulsionar o diálogo entre nós professores e estudiosos apaixonados por literatura.

Em nossa pesquisa percebemos, na autobiografia dos professores, a importância da escola e da família na formação do gosto pela leitura e a decisão de optarem pelo curso de Letras. Enquanto uns adentraram no espaço escolar, trazendo um repertório de leitura estimulado por seus pais, por seus avós, por suas tias, ou seja, por algum membro da família; outros viram na figura de um professor (que poderia não ser necessariamente o de língua portuguesa) um estímulo para suas leituras e decisões profissionais. Constatamos que família e escola são instituições ímpares na formação leitora dos indivíduos.

A leitura não equivale a somente percorrer o texto com a vista, esta é uma experiência única e individual, mas também é um evento social e coletivo. Ela é fonte de prazer para os

sentidos. Por isso, este ato deve ser estimulado nestes ambientes por colaborar e enriquecer o conhecimento textual, linguístico, enciclopédico, intertextual e contextual do indivíduo. Todo ser humano necessita vivenciar esta experiência que o põe em contato com a força estética de uma obra, tornando possível o enriquecimento de si e do grupo. Vejamos, em alguns destes relatos, como a família ou a escola despertaram o gosto pela leitura dos professores aqui entrevistados.

Na escola:

Professora CS

Início esta autobiografia a partir da minha infância, período em que comecei a desenvolver o gosto pela leitura. Tive a oportunidade de cursar o ensino fundamental (I e II) em escolas onde os professores empenhavam-se para estimular a leitura em sala de aula. No caso do Fundamental II, esse objetivo não era tido apenas pelos professores de Língua Portuguesa/Literatura, mas também pelos de outras disciplinas.

Professora D

A paixão pela leitura nasceu na escola, uma vez que meus pais, embora sempre tenham me dado todo apoio e suporte nos estudos, não estimulavam o hábito da leitura em casa. Já no ensino médio, tive uma excelente professora de literatura, a qual fez com que o gosto pelas Letras aflorasse em mim.

Professora MB

Despertei o gosto pela leitura com uma professora no 6º ano ginasial, atualmente o 7º ano. Era professora de história, ela através do estudo da História antiga, do Império Romano, despertou o desejo de conhecer de perto Júlio César, depois da aula, corri para casa de uma amiga, cuja irmã, tinha a coleção de Shakespeare. Pedi emprestado não só Júlio César, mas também Romeu e Julieta, Sonho de uma noite de verão, muito barulho por nada, e outros.

Professora RB

Na escola, ficava fascinada com as histórias que as professoras contavam. Eram histórias de: 'O patinho feio', 'Meu pé de laranja lima', 'Contos de Andersen', 'O cortiço' e tantos outros até o ensino médio.

Professor SS

Ainda no Ensino Fundamental tive contato com algumas obras pertencentes tanto ao cânone literário nacional, como 'O Guarani', quanto à Literatura Juvenil Contemporânea, como 'O Rapto do Menino Dourado'. Essas obras foram as responsáveis pela minha iniciação na leitura de romances.

Professora GS

Alfabetizada aos quatro anos, meu contato com a leitura se deu desde muito cedo, nos primeiros anos do Ensino Básico. Apesar do meu gosto pela leitura, na minha família, não tínhamos condições de comprar uma grande variedade de títulos e a minha busca pelos livros acabava se dando quase que exclusivamente no ambiente escolar.

Seja ele professor de Língua Portuguesa ou não, ao manifestar o entusiasmo verdadeiro por uma obra, ele “contamina” alguém que está na plateia: o aluno, futuro professor de Língua Portuguesa (ou não!). Este é o quinhão socializador da literatura. Todos têm o direito a este bem inalienável do qual nos fala Candido (2004). Percebemos o quão benéfica foi a influência do mediador na formação leitora destes docentes. Na escola, ele tem um papel importantíssimo ao fazer “brotar” sujeitos que leem como “sementes” que se espalham de geração em geração, porque concebem neste ato um gesto de amor com o próximo, já que ele, ao conduzir a leitura: “engendra a fala, desencadeia o fio das associações, reativa uma atividade de simbolização, de narração. Permite colocar palavras em regiões dolorosas de si. E o que é escrito de modo belo incita ao compartilhamento com o ser amado”. (PETIT, 2009, p.217)

Na família:

Professor LS

É com alegria e saudosismo que me lembro das histórias de reis, príncipes, donzelas, espertalhões, casas mal-assombradas e tantas outras que meu avô me contava, quando eu era ainda bem pequeno e, assim, apresentava-me ao mundo da literatura. Mundo este em que percorri de diversas maneiras durante os meus trinta e quatro anos de vida, assumindo várias identidades de leitor: a do que lê por obrigação, a do que gosta de textos curtos e tirinhas, a do que lê livros de quinhentas ou mais páginas e a do que se contenta com textos da internet.

Professora RF

Minha paixão por histórias teve início com minha avó materna e tinha por hábito, acocorar-se, enquanto nos acomodávamos em seu redor, para ouvir seus relatos. Certamente rememorando hábitos antigos, já que descendia de índios.

Após esse contato, quem deu continuidade a minha formação de leitora, foi minha mãe que me comprou a primeira coleção de histórias infantis. Sempre foi zelosa buscando suprir-me de livros antes de ir para a escola e depois cuidando para que não faltasse nenhum material escolar que me fosse solicitado.

Professora FG

Sou leitora desde muito cedo. Fui alfabetizada com a ajuda de gibis da turma da Mônica. Minha mãe sempre me incentivou muito a ler e, quando estava no CA, ela fez a assinatura das revistinhas para mim. Ela, com certeza, sempre foi o meu grande exemplo de leitora. Passei minha infância vendo-a com livros no colo, ‘devorando’ um atrás do outro.

Professora JP

Sou de uma família de nortistas, meus pais vieram de Belém do Pará para fazer a vida no RJ. Meus tios e tias-avós, muitos são professores. A importância do conhecimento sempre foi uma realidade no meu cotidiano. Uma casa repleta de livros; lembro-me do vendedor que batia de porta em porta, minha mãe sempre comprava.

Professora TM

Sempre tive contato com livros desde muito pequena. Meu pai sempre foi um leitor ativo. Sempre lia jornais, revistas. Possuía um pequeno acervo com clássicos da literatura brasileira e portuguesa. Ele sempre estava lendo alguma coisa e isso chamava minha atenção. Quando fui alfabetizada ganhei de presente uma caixa com clássicos infantis. Meu pai fazia a leitura comigo sempre que possível.

Professora LA

Quando fui alfabetizada, fiquei encantada com o poder de saber o que eram aqueles ‘desenhos’ nos letreiros das lojas. As palavras me fascinavam! Lia todas as fachadas! Orgulhosa! Desde pequena ouvia as histórias contadas por minha avó e sentia curiosidade pelas histórias dos livros também.

A descoberta do mundo para estes professores, que desde a meninice foram seduzidos pelas palavras, se deu pela intermediação familiar. Tanto a narrativa oral quanto o tratamento afetuoso com que seus familiares lhes inculcaram o gosto pela leitura, motivaram sua inserção no mundo da leitura. Quando família e escola comungam desta mesma visão, o resultado só pode ser a favor de uma leitura mais produtiva e consistente do texto literário. Mas, este ideal parece distante da realidade brasileira. Em suas práticas os professores se queixam da ausência da família e da falta de uma cultura leitora:

Professora RB

... os alunos não gostam e não querem ler. Tento estimulá-los, mas percebo que eles não têm o apoio da família.

Professora TM

... os alunos não têm essa cultura, ou seja, não estão habituados a ler...

Professora D

Como professora, percebo diariamente o quão difícil é trabalhar a leitura, bem como estimular o hábito no cotidiano dos alunos. Não há recursos suficientes que ajudem neste processo; em algumas escolas não há livros didáticos.

Partilho dessas angústias aludidas nas falas dos colegas acima, mas, por outro lado, também percebo que estes discursos só nos têm servido para mantermos o estado de inércia. No polo oposto, o discurso pode ser outro: a favor da leitura. Alguns colegas relataram o seu encantamento pelo texto literário a partir da leitura de seus professores. Eles revelam com entusiasmo o prazer em ensinar com que seus mestres os contagiaram. Registram de forma enfática o que a leitura lhes proporcionou, a emoção com que foram conduzidos (de forma apaixonante!) às narrativas de Clarice Lispector, Machado de Assis ou às narrativas da literatura inglesa:

Professora IM

O trabalho de Clarice Lispector com a linguagem encantou-me desde meu primeiro contato com seu texto, durante o hoje chamado Ensino Fundamental, antigo Ginásio. Foi na escola que a narrativa clariceana marcou-me. Lembro-me da estranha sensação de ficar um pouco sem fôlego ao longo daquela leitura, que narro a seguir. Apresentarei uma narrativa

que considero a expressão de como a escola, um Mestre, a leitura e a escrita podem ser capazes de transformar uma vida e nortear a trajetória de uma leitora e sua vida profissional...

Professora GS

Tive a sorte de estudar literatura com uma professora adorável, que me apresentou a ‘Dom Casmurro’. Lembro-me que aquele encontro foi muito marcante, pois eu passava a entender o que era de fato uma escrita brilhante, o que era uma ironia refinada, o que era a genialidade de metáforas. Ali, eu comecei a entender o que era ler nas linhas e nas entrelinhas. Enfim, eu percebi que a escrita canônica me permitia gerar uma interpretação crítica do mundo e da realidade social na qual estava inserida.

Professora DK

Amei as leituras de Frankenstein, O Drácula, Merlin e As Brumas de Avalon. Acredito, ou melhor, tenho certeza de que esse encantamento com a literatura inglesa se deu por conta do professor que lecionava essa disciplina. Era um apaixonado e isso transparecia em suas aulas. Contaminava. Entusiasmava. Enquanto os outros professores nos passavam vários trabalhos, muitos deles com apenas trechos de obra, e nos exigiam seminários em grupo sobre as características das obras, esse professor lia conosco e comentava encantado, como se fosse o seu primeiro contato com aquelas obras. Os trabalhos que ele cobrava eram sobre as obras inteiras e era dado espaço para a nossa leitura das obras. Dessa forma, não tem como não gostar de Literatura.

Então, para haver um ensino de literatura desta natureza, temos a impressão de que:

concentrar o ensino de Letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam; e não há nenhuma razão para que reprimam essa pulsão. (TODOROV, 2009, P. 31)

Muitas são as chances de nos apropriarmos do texto de maneira mais sensível, de nos entusiasmos e de nos deixarmos contaminar quando nos deparamos com estes exemplos de leitores, que nos fazem compreender o porquê de se ler literatura. Dessa forma, fica mais interessante para o aluno reconhecer o que é uma “escrita brilhante”, uma “ironia refinada”, uma “genialidade de metáforas” por meio do trabalho com a linguagem. Neste contato vivenciamos uma experiência indizível, por causa dos amavios inerentes ao texto literário.

Este é sem dúvida o melhor caminho para despertar o interesse do aluno para a leitura literária: a construção de vínculo entre professor e aluno, capaz de “transformar uma obrigação de leitura em novas perspectivas de vida.” (OLIVEIRA, 2013, P.26). É, dessa forma, que tornamos a experiência com a literatura mais rica e mais humana. Mas para que isso aconteça:

deparará da formação desses professores, de seus hábitos de leitura – das oportunidades de leitura que tiveram e têm ao longo de suas vidas – e de suas relações com o objeto de seu trabalho – do prazer que sentem em relação ao texto literário. (OLIVEIRA, 2013, P.32)

Houve registros, em nossa pesquisa, de professores que não se reconhecem como docentes que ministram esta disciplina no fundamental II. Podemos dizer que, provavelmente, há uma geração de professores habituados a práticas que deixam a literatura de fora em suas aulas. Dessa maneira, reduzem-se as oportunidades que instigam a atuação do sujeito sobre o mundo, capaz de transformá-lo através de uma interlocução mais prazerosa e dinâmica. Não há dúvida de que a influência da tradição literária contribui muito para este entendimento “raso” da literatura, tal percepção resulta em práticas bem retraídas em relação ao que a literatura pode propiciar. Precisamos rever a influência da tradição nos estudos literários. Não podemos passar aos nossos alunos a ideia de que o estudo da literatura seja tão somente entendido como um sistema de obras, autores e público, desencadeando num estudo histórico e técnico da literatura. Na medida em que a apresentamos dessa forma, nossos futuros professores terão a ideia de que literatura é uma disciplina que só diz respeito aos três últimos anos do ensino básico.

Apesar de uma feliz vivência escolar e familiar com a literatura nos tempos de estudante, alguns professores, em algum momento de suas vidas, arrefeceram seus hábitos leitores. Talvez alguns tenham se esquecido desse feliz contato com a literatura e tenham se permitido embrenhar nos rumos de um ensino tradicional, onde não mais se reconhecem como leitores, perpetuando uma prática muito diferente daquela que tiveram ao lado de seus familiares e alguns poucos professores. Talvez o entusiasmo destes não tenha sido tão duradouro ao longo dos anos, porque fora o único. Enfim, a influência da força da tradição fez-se mais presente do que um tênue entusiasmo de outrora.

Esta herança conservadora não tem deixado muito espaço para o caráter inaudito e inaugural suscitado pelas múltiplas experiências com a linguagem que o texto literário nos presenteia. Este discurso estabilizador pauta-se por uma interlocução que se homogeneiza na voz do especialista, do crítico literário e do professor. Lançamos um “grito de galo” muito

diferente daquele de que nos fala João Cabral de Melo Neto em sua poesia “Tecendo a manhã”. Saímos da universidade, um pouco mais experientes no que diz respeito às técnicas literárias, mas pobres em nossas próprias experiências de leituras e, dessa maneira, especializamos este saber que se quer plural e aberto à diferença, à alteridade. Vamos, tacitamente, nos constituindo por uma narrativa categórica, porque:

O poder se apossa do gozo de escrever como se apossa de todo gozo, para manipulá-lo e fazer dele um produto gregário, não perverso, do mesmo modo que ele se apodera do produto genético do gozo do amor para dele fazer, em seu proveito, soldados e militantes. (BARTHES, 2004, p.27)

Todavia, ficamos bastante felizes com os novos rumos que alguns docentes dão à leitura literária em sala de aula:

Professora MB

Acredito que ninguém estimule o aluno a ler, se não gosta de ler. É a velha história da origem da palavra ‘saber e sabor’. Tem de ter sabor para se chegar ao saber.

Professora CS

Penso que minha função como professora é gerar o desejo, a curiosidade e o entendimento, dentro dos limites possíveis, abrindo mão do desespero de fazer da leitura uma prática a ser digerida às turras. Resolvi me doar, da melhor forma, planejar aulas mais claras e próximas à compreensão do meu alunado específico e deixar com que a semente dê o seu fruto no momento oportuno.

Professor RF

Assim, em uma aula em que eu esteja lendo e analisando com os alunos um poema de Fernando Pessoa, não estou lançando sobre eles a expectativa de que deem a significação deste ou daquele verso, ou que os analisem sintaticamente, mas tento fazê-los perceber que um texto existe para que nos tornemos homens mais sensíveis e capazes de ressignificar a obra de arte e a vida. A literatura, enfim, cumpre o seu papel quando o leitor empreende destemidamente uma viagem para dentro de si mesmo e compreende, depois, que se tornou um sujeito autônomo, completo, feliz....

Professora JP

... só se aprende a gostar de ler, com exemplos e com livros, simples assim.

Professores que propõem experiências diferentes com a literatura podem lograr mais êxito. A metáfora do bosque da narrativa, à qual nos remete a Eco (2004), em seu livro *Seis passeios pelos bosques da ficção*, coincide com um diálogo mais disposto a aceitar a diferença, já que nos possibilita uma maior apropriação do texto ficcional, pois “nada nos proíbe de usar um texto para devanear” (ECO, 2004, p.16).

A autobiografia de leitor é um gênero que dá ao leitor a oportunidade de se dizer por meio de suas leituras. Através desse gênero, podemos identificar uma identidade de leitor ou uma identidade literária. Tal proposta contribui para que possamos entender como se constroem os gostos literários e a identidade de leitor. Mas o que essa experiência também torna possível, além de “caminhar pelo bosque da narrativa como se estivéssemos em nosso próprio jardim particular” (ECO, 2004, p.16), é uma narração de si, ao descobrirmos matizes de nossa personalidade que nos são revelados a cada leitura. Leitores assim se exprimem pelos textos que leram. “Não é de surpreender que a [universidade] se aproveite desse gênero [nos cursos de Letras]!” (ROUXEL, 2013, p. 67). Pode ser por esse estímulo à expressão, e não repressão da subjetividade, que nos constituiremos leitores literários experientes antes de nos tornarmos professores.

O que percebemos, na maioria das autobiografias dos professores de nossa entrevista, é uma identidade de leitor reveladora de um gosto e não uma identidade literária, definição de si pela literatura:

Professora LA

Gosto muito de ler biografias. As biografias de personagens históricos (romanceados ou não) despertam meu interesse: Phillipa Gregory com as séries sobre a dinastia Tudor e Jean Playdie sobre a dinastia Plantagenota! Atualmente estou lendo a biografia de Gilberto Gil.

Ou ainda, uma ampliação de suas leituras que convergem para um ecletismo produtivo em direção a um amadurecimento intelectual:

Professora DK

Após a graduação, li muitos Best Sellers. Viajei com quase todos do Dan Brown e com os da série Millenium. Ri muito com os do Jô Soares. Chorei com os do Khaled Hosseini. Me aventurei com o detetive Hercule Poirot, de Agatha Christie. Voltei a chorar com A menina que roubava livros e até com A culpa é das estrelas. Sou canceriana. Passei por uma fase

meio sombria com Zafón. Passei por Jorge Amado, com Capitães da Areia, Gabriela Cravo e Canela, Mar Morto. Li alguns da Jane Austen e me encantei com a percepção sobre o carácter das pessoas que ela consegue descrever. Os livros dela são atemporais. Ultimamente, pouco antes de começar o Profletras, estava curtindo conhecer um pouco da História das guerras através de Ken Follett. Bom, não dá para comentar sobre tudo. Como se pode ver, sou bem eclética.

Vejamos, agora, que, também, para além do gosto há uma relação mais íntima e profunda com a literatura por meio de uma narrativa inauguradora de si. É interessante notarmos como eles falam das obras lidas para pensar o mundo e, nesse, processo dão “às suas vidas um acréscimo de existência”. (ROUXEL, 2013, p.158). Trata-se de ver a obra inserida numa relação entre a literatura e a realidade. O texto literário é visto como um acontecimento:

Professora IM

Como tudo começou ou O Ensino Fundamental ou O grande encontro com a leitura 1987.

No mês de agosto, o professor Marcos, de Língua Portuguesa, pede aos alunos da quinta série que comprem o livro “O Primeiro Beijo”, de Clarice Lispector.

O prazo para a compra e a leitura era de um mês e meio. Ele mesmo justificou que aquela data ainda um pouco longe era para que os pais pudessem receber o próximo salário e, assim, terem condições de comprar o nosso livro, que era, segundo ele, “barato”.

Conforme as semanas passavam, aquele moço e ainda magro professor verificava que a grande maioria da turma não tinha adquirido o livro. Ele tentou estimular os alunos o quanto mais. Dizia até que “todos da turma tornar-se-iam escritores durante o tempo em que estivessem trabalhando naquele livro em sala de aula.”

Mas, para a decepção de Marcos, o tempo estava se esgotando e quase ninguém daquela turma havia comprado o livro. Então, um dia, ele ficou bravo e, com uma voz tensa, tentou dar uma bronca nos alunos.

Após um pequeno discurso que fez com que os pré-adolescentes se sentissem irresponsáveis por não terem ainda o livro, um dos alunos respondeu:

Professor, o livro pode não ser caro para o senhor, mas para os nossos pais ele vale muito. Como vou ganhar algo desse valor se até o leite e a merenda levo para dividir com meu irmão?

O professor, então, entendeu que, por mais que desejasse alimentar aquelas jovens vidas de literatura, era preciso entender que muitas delas pouco tinham o mínimo necessário para a alimentação básica.

Naquele momento, ele deixou de ser apenas mais um professor e se tornou no máximo que a palavra Mestre pode significar.

Com o olhar um pouco envergonhado, Marcos disse que iria beber água. Ao voltar, deu início à matéria de Língua Portuguesa.

No entanto, uma das alunas não imaginava que na próxima vez que o encontrasse teria sua vida modificada para sempre.

Na aula seguinte, assim que chegou, Marcos pediu a dois alunos que o ajudassem a distribuir o material. Ao notarem que eram cópias do já tão discutido livro, todos ficaram excitados. Alguns acharam grande demais para ler, outros ficaram um pouco apáticos. Mas absolutamente todos sabiam o que aquele ato significava. Perceberam o carinho daquele gesto.

O primeiro texto a ser trabalhado seria “O Primeiro Beijo”, conto que dava título ao livro. Foram estipulados quinze minutos para a leitura.

No canto direito da sala, uma menina “ruiva, sardenta e de cabelo excessivamente crespos” fixava os olhos em cada letra. Ela sentia alguma dificuldade de respirar à medida que o texto avançava. Estava enfeitiçada por aquela história. Sem dúvida, a mais linda de todas que a menina já havia lido. Aquela leitura estava dominando todo o seu corpo. O coração estava acelerado. Mas não era porque falava do primeiro beijo. Sabia que não. Nunca tinha sido fisicamente tocada pela leitura. Ao acabar o conto, ficou alguns longos segundos presa à imagem daquelas cópias à sua frente. Gostou tanto da sensação que queria imediatamente ler os contos seguintes.

A menina, marcada pela leitura daquele dia e pelas posteriores, hoje, também é professora. Ela foi, com certeza, uma das crianças que, por intermédio do trabalho com a leitura, a linguagem e a escrita na escola, teve não só mais um prazer da vida descoberto, como também o destino completamente direcionado para um caminho que provavelmente não trilharia se não fosse seu Mestre Marcos e a peculiar escrita de Clarice Lispector na escola.

O ato de Marcos foi belíssimo. Aquele jovem professor recém-concursado tirou de seu salário mais que cópias para seus alunos. Ele proporcionou o encontro de uma ainda quase adolescente com a Literatura.

E ela nunca mais parou de ler.

Professor RF

Tendo as narrativas como ponte entre mim e o mundo, entre mim e o outro, cedo me dei conta de que poderia sentir, lá no fundo, na profundidade, todas as ligações. Pois, como costuma dizer Lygia Fagundes Telles, “o escritor pode ser corrompido, mas não corrompe o leitor. O escritor pode ser louco, mas não enlouquece o leitor. Ao contrário: pode afastar o leitor da loucura. O escritor pode ser triste e solitário, mas vai acompanhar o leitor na sua solidão”.

A vontade de realizar na vida prática os saberes, as sensibilidades adquiridas por tantas leituras me conduziu ao magistério; me aproximou de meninos carentes – não apenas de conhecimento acadêmico, mas de afeto, de orientação. E pensando na forma como os livros salvaram o menino que fui, como devolver aos meninos de agora, lançando mão desta ferramenta extraordinária, o direito (constantemente reprimido) de estarem no mundo, de exercerem com toda consciência e dignidade seu papel de cidadãos, de intervirem diretamente nas questões do mundo? Como formar pensadores críticos sem que essa força claramente política provoque o apagamento da sensibilidade, da delicadeza, do olhar brando sobre a vida?

O desafio do professor, hoje, fazendo uma referência a Rubem Alves, é saber “não ensinar nada”; é ser, além das cadeiras que ocupa no quadro escolar, “um professor de espantos”. Do meu espanto ao ler os primeiros livros – clássicos da Disney –, do meu espanto ao descobrir, mais tarde, a literatura do nordeste brasileiro – e com isso o Brasil na sua inteireza –, do meu espanto ao percorrer o mundo sob a condução de Virginia Woolf, James Joyce, Marcel Proust, Dostoievski, Thomas Mann, Oscar Wilde, Miguel de Cervantes, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, José Saramago eu busco a inspiração para ensinar os meus alunos a pensar.

Da formação leitora de uma professora que se inquietou com a construção literária esteticamente organizada de Clarice Lispector ao espanto diante da descoberta do mundo sob a condução de inúmeros clássicos da literatura, percebemos que a subjetividade é indispensável para a leitura. Nestas duas escritas mais longas, podemos perceber como ambos se definem através da leitura literária. Esta definição revela a formação de uma identidade literária (ROUXEL, 2013) e parece que, nessa construção de si por meio da literatura, vida e ficção se misturam nessa apropriação simbólica do objeto estético. Assim, no que diz respeito à implicação do leitor enquanto indivíduo que se revela por meio da literatura, só a percebemos nestas duas autobiografias. Os textos destes professores são indicadores da importância desse capital cultural adquirido e da forma como esta fonte de riqueza contribui

na formação de professores mais íntimos com o seu fazer. Vale a pena ressaltar que ambos possuem curso de doutorado e que um deles fez todo o ensino básico e superior em instituições públicas, tendo toda a sua bagagem literária construída a partir desse ensino público, uma vez que, em sua casa, “não havia livros, não havia leitores”. Nesses dois relatos percebemos o compromisso com a leitura literária em sala de aula.

“Que ensinamentos podemos extrair da experiência de grandes leitores para analisar e compreender os fundamentos da experiência estética dos leitores em formação?” (ROUXEL, 2013, p. 67). cremos que o ensinamento é bem simples: Trazer à baila a dimensão subjetiva da leitura literária, ou seja, “colocá-la no coração dos cursos de literatura”. (Jouve, 2013, p. 54). A autobiografia de leitor é uma escrita que situa a identidade do leitor no cerne dessa narração de si. É um gênero em que o leitor se constrói e se reconhece por meio da linguagem. Esta, por sua vez, desenvolve-se através daquelas obras mais representativas para o leitor. O leque de referências pode ser vasto à medida que seja oferecida, pois o leitor é capaz de experimentar sentimentos e acontecimentos nunca antes vivenciados. É a partir dessa narração que percebemos o grau de cumplicidade do professor-leitor com a literatura.

III. INTERPRETANDO OS DADOS

Durante a graduação, reli alguns clássicos os quais me haviam sido apresentados no Ensino Médio e li outros, incluindo a literatura portuguesa, passando a dedicar horas dos meus dias às palavras de Eça de Queirós. Foi uma época quando consegui me sentir uma leitora. No entanto, ao sair da graduação para a sala de aula, tornei-me uma professora apenas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e, confesso, uma má professora de Literatura no Ensino Médio, não lendo para mim como um entretenimento, nem estimulando os alunos a se tornarem ou até mesmo se perceberem leitores. Como transmitir ao outro um hábito o qual não se possui? (Professora AQ)

Na confecção do material, para a coleta de dados, que daria início à nossa pesquisa sobre a formação do professor de língua portuguesa, procuramos dividimo-lo em duas partes: na primeira parte, colocamos questões de ordem mais objetivas e, num segundo momento, questões de ordem mais subjetiva e dissertativa. Contudo, a primeira entrevistada a colaborar para a confecção deste trabalho, nos chamou a atenção para o caráter repetitivo entre essas duas partes, referindo-se à autobiografia de leitor (a) da seguinte maneira:

“Não entendi essa parte. Se for para falar de mim, já falei nas respostas”.

Suas considerações nos levaram a revê-lo. A partir deste momento, o refizemos com a intenção de concentrar nas autobiografias maior liberdade e espontaneidade na escrita de nossos entrevistados. Com esse propósito, reduzimos bastante as perguntas contidas inicialmente, em proveito de uma apresentação mais sintética e que privilegiasse mais a segunda parte da pesquisa, a autobiografia de leitor. Nesta parte, “tentamos” convergir a narrativa desses docentes para os aspectos que nos revelassem o contato com o texto literário. Para isso, foram feitas algumas orientações, a partir de uma carta de apresentação para a nossa pesquisa, nela procuramos orientar os professores de maneira que pudessem falar sobre suas

leituras e a relação com elas ao longo de sua formação e a sua prática em sala de aula. Escolhemos esse gênero textual para a segunda parte de nossa pesquisa, a fim de entendermos como o docente se constrói e se reconhece por meio da literatura. Nessa busca as autobiografias de leitor nos ajudaram a analisar de que forma os professores se revelam por meio desse gênero como sujeitos leitores e como formadores de leitores. Rouxel (2013) chama a atenção desse gênero na formação do indivíduo:

Totalmente centrado na leitura, esse gênero abre a reflexão para a importância que pode ter a literatura na formação de um indivíduo, para a multiplicidade de modos de apropriação dos textos, para o lugar da subjetividade no sujeito que constrói o sentido. Não é de surpreender que a escola se aproveite desse gênero! (ROUXEL, 2013, p.67)

Ainda segundo Rouxel (2013), a autobiografia de leitor é uma escrita que permite entrever no texto como se formam os gostos literários e a identidade de leitor. É uma escrita que reabilita a subjetividade do leitor, sendo esta revelada e construída no ato da leitura. Ao servir-se do texto literário como matéria para a sua enunciação, o sujeito se coloca como agente desse processo e revela o seu grau de envolvimento com a literatura, testemunhando na escrita essa relação. Enfim, é através das análises autobiográficas de leitor, que buscamos compreender o percurso de leitura desse grupo de professores e, conseqüentemente, sua relação com a literatura, na tentativa de traçar o perfil leitor destes profissionais encarregados de também estimular a leitura literária na escola.

Em relação à primeira parte do questionário, investigamos os aspectos ligados à profissão e à formação. Todos estes professores investigados encontram-se atuando em seus estabelecimentos de ensino. Gostaríamos de salientar que, embora tenhamos encaminhado esta pesquisa para mais professores (enviamos o roteiro de pesquisa para, aproximadamente, quarenta professores), somente a metade nos respondeu. Tal atitude pode dar mostras de uma certa resistência do professor em expor a sua prática e a sua formação no desempenho de sua função. Ou, até mesmo, a sua falta de tempo.

Quanto à abrangência do trabalho, obtivemos respostas de professores provenientes de municípios próximos e distantes da capital. Dessa maneira, pudemos verificar que, de forma geral, quanto ao contato com a leitura literária, ao longo do curso de licenciatura, não há muitas diferenças entre estes professores de língua portuguesa. Também foram poucas as diferenças em relação ao conceito de literatura entre professores oriundos das instituições pública e particular. Tais concepções, na maioria das vezes, reduzem-na a um veículo informativo e formativo bem aquém das múltiplas experiências que ela nos proporciona,

deixando de fora a interlocução vigorosa que se é possível alcançar entre o sujeito e o texto. Acreditamos que estas concepções têm menos a ver com a instituição na qual se formou o docente do que a sua intimidade com a leitura literária, já que todas as respostas negativas, na parte objetiva do questionário em relação à pergunta “Você é professor de literatura?”, partiram de colegas oriundos da universidade pública, que atuam no fundamental. Trata-se mesmo de um encaminhamento conservador da literatura desde longa data, já que a resposta negativa a esta pergunta partiu de entrevistados com 54, 29 e 26 anos. É uma geração de professores de literatura que não se veem assim. O presente trabalho não pretende traçar nenhum crivo de qualidade entre uma e outra instituição, nossa análise pauta-se tão somente por uma investigação na formação do professor de língua portuguesa enquanto leitor experiente com a literatura, não importando a origem desses espaços acadêmicos. Sendo assim:

A questão que se coloca é a da impossibilidade do docente de realizar leituras de textos mais profundos, para as quais seriam necessárias disposições estéticas que ele parece não ter conseguido desenvolver ao longo de sua formação. Se o próprio professor não pôde adquirir tais disposições, mas deve desenvolvê-las com os alunos, como resolver o impasse do ponto de vista do sistema educacional? (OLIVEIRA, 2013, p.140)

Percebemos, no relato dos docentes, uma imagem de que os alunos não estão habituados à leitura por falta de incentivos familiares. Tais relatos nos são reveladores de um esforço por justificar o insucesso com a leitura literária em sala de aula. No entanto, notamos em suas autobiografias uma quase total ausência de qualquer indício de que pudessem estar fazendo suas próprias leituras durante aquele momento da entrevista. Dessa forma, presumimos o distanciamento de uma interlocução com a obra literária tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. A literatura é tão somente vista para servir como fonte de matéria para se trabalhar determinado conteúdo em sala de aula. Ela perde o caráter de leitura pessoal tanto na vida dos professores, quanto na dos alunos.

Dos 20 professores de português do ensino fundamental II e/ou médio que constituem o *corpus* desta pesquisa, 90% são do sexo feminino e 10% são do sexo masculino. Comparando este resultado com os dados da pesquisa de Oliveira (2013), inferimos que, realmente, há uma predominância de mulheres para esta função. Com relação à idade dos professores que participaram da pesquisa, 65% têm entre 26 e 39 anos e 35% têm mais de 40 anos de idade. Logo mais da metade dos professores têm menos de 40 anos de idade. Já em relação à formação acadêmica, 10% possuem doutorado; 25% possuem mestrado; 20% estão cursando

o mestrado (são colegas do Profletras); 40% possuem especialização e 5% não possuem nem especialização e nem pós-graduação. Dessa maneira, percebemos que, embora haja uma desvalorização na carreira do magistério por parte das políticas públicas ligadas à educação (haja vista a pouca diferença salarial que há entre professores sem e com pós-graduação stricto sensu nas redes pública e estadual do RJ em comparação a uma instituição de ensino público federal como o colégio Pedro II, por exemplo), há um desejo de o professor melhorar e aprimorar o seu desempenho em sala de aula.

Quanto à própria formação escolar, 55% dos professores cursaram o ensino fundamental na escola pública, 50% deles frequentaram o ensino médio também na escola pública e 55% deles fizeram o curso de Letras/Licenciatura em faculdades públicas. Com isso constatamos que há um razoável equilíbrio entre as instituições públicas e privadas na formação destes docentes. Mas, se filtrarmos um pouco mais esta análise, perceberemos uma certa diferença entre a formação dos professores oriundos da universidade pública (55%) e da universidade privada (45%). Em relação aos primeiros, 45,4% deles concluíram o ensino fundamental e médio em escolas particulares, 36,3% realizaram todo o ensino básico na escola pública e 18,1% deles efetuaram seus estudos uma parte na escola pública e a outra na escola privada. Já em relação ao segundo grupo, 44,4% concluíram o ensino fundamental e médio em escolas públicas, 33,3% efetuaram seus estudos uma parte na escola pública e a outra na escola privada e 22,2% concluíram todo o ensino básico na instituição privada. A partir desses dados, constatamos que a maior parte dos docentes que se licenciam pelas universidades públicas advém da rede particular de ensino (aproximadamente 55%) e os que se licenciam pelas universidades particulares advém da rede pública de ensino (aproximadamente 61%). Esses resultados nos levam a acreditar que, a maioria dos participantes desse *corpus*, tendo cursado a escola básica pública, não conseguiu alcançar o ensino superior público.

No que diz respeito à carga de trabalho semanal, 20% responderam que cumprem entre doze e vinte e quatro horas e 80% responderam que cumprem entre trinta e cinquenta e seis horas de trabalho por semana. Neste aspecto, pode-se concluir que a grande maioria dos professores dispõe de um parco tempo para a preparação das aulas, do material didático e sua própria atuação profissional (incluindo tempo para leituras). Cremos ser este um dos possíveis empecilhos para um saudável estímulo do texto literário em sala de aula, já que o próprio professor não usufrui do prazer advindo do contato com este tipo de leitura.

Quanto ao tempo de trabalho no magistério, a maioria dos professores se concentra na faixa dos que têm menos de dez anos no exercício do magistério, correspondendo a 65% deles (45% entre 5 e 10 anos de magistério e 20% com menos de 5 anos de atuação). Os outros 35%

restantes atuam nesta função por mais de dez anos (25% entre 10 e 20 anos e 10% por mais de 20 anos de trabalho no magistério). Chama a atenção o fato de que a grande maioria desses professores tem menos de dez anos no magistério, o que nos leva a crer que eles continuarão por pelo menos quinze anos em sala de aula até se aposentarem. Em outras palavras, há mais professores no início e na metade de carreira do que professores prestes a se aposentar, portanto, embora haja uma renovação constante desse ciclo, as práticas empregadas não diferem muito ao longo do tempo.

Com relação à influência da família e da escola na formação leitora desses profissionais, foi encontrada a mesma equivalência percentual (45%) em ambas. Em 10% dos professores entrevistados, não foi possível visualizar nenhuma dessas influências. Dentre aqueles que obtiveram sua formação leitora iniciada no seio familiar, percebemos a importância da presença da narrativa de tradição oral, da leitura de gibis e da Bíblia. Dos docentes que revelam ter tido contato com a literatura na escola, alguns deles relatam o fato de não haver livros em sua casa no período da infância e a baixa escolarização de seus pais, o que denuncia um quadro familiar de poucas leituras. Todavia, percebe-se no texto deles a valorização e o incentivo na educação escolar por parte de seus pais. Este fato nos leva a supor que estes docentes tiveram uma ascensão instrucional diferenciada de seus familiares.

Tendo em vista que, nesta análise, mais da metade dos entrevistados tiveram acesso à literatura canônica na escola durante a sua formação básica, acentuamos a importância deste espaço na formação leitora destes sujeitos, os quais não teriam acesso, caso não passassem por esta instituição. Percebemos a influência de clássicos infantis, e de alguns autores canônicos como, Machado de Assis, José de Alencar, Jorge Amado, Clarice Lispector, Drummond e Shakespeare. Ainda constatamos, no espaço escolar, que algumas iniciações leitoras decorreram de estímulos advindos não só de docentes de língua portuguesa, como também de outras disciplinas. Mais uma vez, chamamos a atenção para o caráter socializador da literatura.

Ainda no tocante à leitura, mesmo não sendo uma obra literária, chamou-nos atenção o fato de que apenas um docente tenha registrado, explicitamente, a leitura que estava realizando naquele momento da pesquisa - a biografia sobre Gilberto Gil. Embora alguns tenham registrado que leem sempre, esperávamos mais menções a leituras e obras que revelassem um contato mais atual, já que se tratava de uma autobiografia de leitor. Sendo assim, houve apenas 5% de menção para leituras recentes que demonstrassem uma sintonia com a época da pesquisa. Este dado se tornou, para nós, indicador da pouca leitura dos professores. Além disso, percebemos que as leituras de cunho literário que foram

mencionadas pelos docentes restringem-se, em sua grande maioria, à sua época escolar (ensino fundamental e médio). Também percebemos, na pesquisa, o gosto e o interesse dos docentes pela leitura de *best-sellers* (em 25% das autobiografias foram mencionados nomes de autores de *best-sellers*). O gosto por *best-sellers* é explicitado em enunciados como:

“A minha leitura preferida, são ‘todos’ os livros do Sidney Sheldon. Já os li quase todos...”

“...descobri ZZ7 Brigitte Montfort, li vorazmente. Em seguida, descobri Agatha Christie.”

Embora saibamos do preconceito que há em relação à leitura de *best-sellers* devido a pouca contribuição dessas leituras no desenvolvimento de habilidades leitoras mais complexas, pois em geral são leituras modelares, de pouca reflexão e de compreensão imediata, não partilhamos desse pensamento. Elas podem fazer parte do repertório de leitura dos professores, até porque os jovens costumam apreciar este tipo de leitura – haja vista o sucesso de *Harry Potter* e *Crepúsculo*. Contudo, a leitura canônica é preciosa e deve ser privilegiada ao tratarmos do texto literário em sala de aula, já que somente este tipo de leitura tem o potencial de despertar o senso crítico, nos tornando mais alertas às armadilhas da linguagem, constituindo leitores literários mais experientes. Estes leitores se formam através da relação e do convívio sólidos com a literatura. Sabemos que é só por meio deste convívio permanente e em quantidade que o professor poderá ter mais autonomia. Como afirma Cândido (2004, p. 186):

Em nossa sociedade há fluência segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas.

Mas, se levarmos em conta a maneira como se dá essa dinâmica ao longo da formação do professor, veremos que a sua atuação na formação de leitores literários encontra-se num grau muito abaixo do desejável, pois o trabalho com a literatura se pauta, na maior parte das vezes, por um saber especializado. O resultado dessa formação está presente numa prática de não apreciação da leitura canônica por ser puramente essencialista, servindo apenas como demonstrações estilísticas, estilos literários, reconhecimento do gênero e outros conteúdos afins. Não há uma aproximação desse cânone via uma linguagem mais contemporânea a um

público mais jovem, deixando de lado uma confrontação da obra com suas adaptações. A literatura é vista como uma representação do passado, sem nenhum ponto de contato com o tempo presente. Há muitas obras adaptadas de autores clássicos que ficam de fora do conhecimento do aluno por desconhecimento ou por falta de interesse do professor que se acostumou a um itinerário repetitivo. O clássico poderia chegar, primeiramente, de outra forma: Ana Maria Machado (2002) iniciou as leituras de *Dom Quixote* pela linguagem adaptada de Monteiro Lobato. Como aponta a escritora:

não é necessário que esta primeira leitura seja um mergulho nos textos originais. Talvez seja até desejável que não o seja, dependendo da idade e da maturidade do leitor. Mas creio que o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro. Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador e que possa redundar na construção de uma lembrança (mesmo vaga) que fique por toda a vida. Mais ainda: na torcida para que, dessa forma, possa equivaler a um convite para a posterior exploração de um território muito rico, já então na fase das leituras por conta própria. (MACHADO, 2002, p.12-13)

Parece-nos que há, no tocante ao ensino da literatura, uma falta de “oxigenação” na metodologia e no material didático utilizado na escola. Passamos adiante os mesmos textos dos mesmos autores. Trabalhamos na escola, ao longo de gerações, um *corpus* com pouquíssima alteração em relação ao passado, já que a literatura infantil e juvenil não é vista como um saber necessário nos cursos de graduação (COLOMER, 2007). Concordamos com Oliveira (2013), quando esta identifica que o docente, no “contato com a literatura, em função mesmo de sua própria formação e de sua profissão, parece ficar restrito aos clássicos escolares, conteúdos relativos à sua prática de ensino.” (OLIVEIRA, 2013, p. 117)

Colomer (2007), também, nos chama a atenção para essa mesma realidade lacunar na formação dos professores: “o *corpus* de literatura para crianças e jovens permanece praticamente desconhecido para muitos educadores, já que não foram tratados como um saber profissional durante sua formação” (COLOMER, 2007, p.185). Pelo exposto, podemos constatar que o recém-professor se afasta do universo infantojuvenil por desconhecimento, já que não teve acesso a esse capital cultural necessário e importante para se aproximar desse universo já no início de sua prática. Assim, tacitamente, ele perpetua um *corpus* cada vez menos renovado. Seja por comodismo ou por decorrência de uma malformação, “o *corpus* clássico de leitura escolar perpetua o habitual das aulas universitárias ou das sucessivas edições de antologias e livros didáticos, com escassa renovação” (COLOMER, 2007, p.185). Há muito que se conscientizar a sociedade sob pena de estratificar, de maneira abrupta e

alienante, a fruição da literatura, visto que a nossa realidade aponta para um contingente de jovens que estão à margem dessa fruição (CANDIDO, 2004).

Não fosse só isso, em função do caráter teórico da graduação, alguns docentes não se sentem como professores de literatura no ensino fundamental II. Fizemos um levantamento em relação às séries para as quais os docentes estavam lecionando no momento da pesquisa, a partir disso, identificamos que dos onze professores que trabalham no ensino fundamental (55%), três deles não se veem como professores de literatura (27,2%). Este dado chama a atenção para o fato de que alguns professores saem da faculdade sem certeza do seu fazer. O restante do *corpus* analisado ficou assim identificado: 10% deles atuam somente com o ensino médio e 35% atuam no fundamental e no médio. Por estas informações, não sabemos se eles de fato se percebem como professores de literatura, já que, no ensino médio, a literatura tem *forus* de matéria, disciplina.

Oriundos desse contexto (escasso contato com a leitura literária durante e depois de sua formação) e em função das longas jornadas de trabalho, poucas são as oportunidades para o convívio pleno com a literatura. Quando comparamos nossa pesquisa com outras já realizadas anteriormente, como as de Oliveira (2013), por exemplo, esta parece ser a característica predominante que dá contorno ao perfil médio do professor da educação básica no ensino público.

Ainda na análise das autobiografias, averiguamos o modo pelo qual a relação com a leitura e a literatura, no discurso destes professores, é construída. Conquanto estes docentes percebam nesta relação uma atividade prazerosa, em declarações como “A leitura me traz felicidade”, “O ato de ler sempre significou prazer para mim”, “ O prazer pela leitura é um vício” etc., elas fazem emergir a seguinte indagação em nós: por que este prazer está tão distante da sala de aula? Acreditamos na hipótese de que esta experiência prazerosa distancia-se em função da concepção estreita da literatura ao longo da formação do professor e também em função da sua sobrecarga de trabalho. Se levarmos em conta a predominância de mulheres nesta profissão, podemos imaginar uma parcela de tempo muito pequena para leituras prazerosas. Oliveira (2013) chama a atenção para a escassez desse tempo associado às atividades prazerosas de leitura:

Submetidos a longas jornadas de trabalho, o que lhes deixa pouco tempo para o lazer, a baixos rendimentos e a cursos de formação continuada nos quais parecem ser tratados como objetos, os docentes têm, na realidade, poucas chances de se tornar sujeitos de suas leituras. (OLIVEIRA, 2013, p. 117)

Dentre as concepções de literatura, encontramos algumas que nos chamaram a

atenção; uma delas, destaca-se pelo caráter ficcional da literatura, sendo esta associada a uma leitura de evasão (Rouxel, 2013), o sujeito adentra-se nos rumos da fantasia sem que haja algum relacionamento com a realidade: “*Fui fazer faculdade de Letras para melhorar a gramática e fiquei mais apaixonada ainda com as aulas de literatura. Era uma viagem em cada análise de obras*”. Outra concepção é a de que a literatura pode servir como fonte de conhecimento, uma espécie de aprimoramento humano adquirido pelo acesso ao texto literário: “... *No começo da faculdade, conseguia ler muito também. Queria dar conta de todos os clássicos e me tornar tão ‘culto’ quanto alguns colegas que conheci na Letras*”. A literatura também aparece como uma disciplina escolar que se confunde com a história. Há uma primazia no aspecto contextual da obra: “*vi em Letras uma oportunidade de conhecer um pouco a História através da Literatura*”; Ou, ainda, pode ser instrumento de ascensão na sociedade: “*A partir de então, entendi a grandeza da literatura enquanto formadora, transformadora e instrumento de ascensão social*”. Enquanto o primeiro conceito parece afastar-se de uma visão mais tradicional da literatura (visão esta adquirida na graduação), os demais chamam nossa atenção para o aspecto histórico e puramente utilitário da literatura, conforme Oliveira (2013):

... tais concepções de literatura mais parecem se aproximar de categorias da história da literatura, com as quais os docentes provavelmente tiveram contato em seus cursos superiores, do que se referir a diferentes visões de mundo expressas pelo texto literário. Respostas nesse sentido sugerem a existência de um tipo de professor que privilegia o estudo da história da literatura em suas aulas, descartando o trabalho com o texto em si... (OLIVEIRA, 2013, p. 123-124)

Sendo assim, em relação ao ensino de literatura hoje, percebemos que, embora haja no discurso dos professores, uma falta de interesse dos alunos pela literatura, tal falta advém da não compreensão de que o hábito da leitura é condição *sine qua non* para a fruição do estudo dessa disciplina. Além disso, há aqueles professores que se ocupam excessivamente do ensino da gramática, conforme podemos perceber na autobiografia desta colega:

Professora MS

Fiz vários cursos no Liceu literário Português inclusive, estudei com o mais bem conceituado Gramático da Língua Portuguesa, ainda vivo que é o Evanildo Bechara. Fiz cursos na Academia do Concurso Público e dei curso de Português no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro para os serventuários e também Niterói e São Gonçalo. Na minha cidade trabalho na rede Estadual com o ensino médio com Português, Produção Textual e

Literatura. Trabalho também na rede Municipal com o Ensino Fundamental. A minha leitura preferida, são "todos" os livros do Sidney Sheldon. "Já os li quase todos, no mais gosto de estar sempre lendo boas gramáticas, como Bechara, Celso Cunha entre outros... e procuro sempre estar resolvendo exercício voltado para concurso público só para me aperfeiçoar mais, pois professor é como médico, tem que se manter sempre atualizado.

Se levarmos em conta a resposta negativa dos professores do ensino fundamental II à pergunta “Você é professor de Literatura?” e, também, a nossa falta de certeza, em relação aos que responderam positivamente, já que atuam tanto no ensino médio quanto no fundamental, poucos são os nossos parâmetros para avaliar o grau de convencimento deste docente de literatura à nossa pergunta. Percebemos, assim, que tanto o encaminhamento de tais negações ou afirmações podem orientar-se por uma proposta de literatura em correlato com a sua história, bastante recorrente no ensino médio, e não para a leitura literária propriamente dita. Este tipo de enfoque da literatura deixa de lado a leitura em si do texto literário e volta-se para o entorno da obra como, por exemplo, a frequente exposição dos estilos literários no ensino médio. Podemos claramente perceber isso, por meio do sinal gráfico (*) colocado por um de nossos entrevistados (com especialização em literatura brasileira e mestrado em língua portuguesa em universidades públicas de referência) que, no momento da pesquisa, ministra aulas no ensino fundamental. Reproduzimos abaixo a passagem do questionário que ratifica o que estamos dizendo:

Professora FG

*Você é professor (a) de Literatura de Literatura? () sim (X) não * atualmente*

Este tipo de ensino ainda se faz muitíssimo presente, já que os professores que “tiveram acesso à literatura por uma história cronológica, tendem a ensiná-la a seus alunos da maneira como a aprenderam” (OLIVEIRA, 2013, p.129). O pensamento docente estruturado dessa forma produz um baixo grau de envolvimento entre o leitor e a literatura. Fica difícil aliar o estado de prazer ao estado de fruição (BARTHES, 2004) neste tipo tradicional de ensino.

É por esta prática engessada que nossos alunos tendem a vincular a literatura aos textos antigos, já que não há nenhuma relação entre o leitor e a obra, aumentando a falta de interesse pela disciplina. Mas, apesar disso, sabemos que é possível _ e muito mais enriquecedor para o aluno _ dar um novo olhar para a literatura. Por isso, deixamos para o final uma concepção de literatura bastante consistente de um dos professores do fundamental II de nossa pesquisa,

com cujas propostas de entendimento e de trabalho partilhamos por acreditarmos que tal entendimento vai além de uma mera função informativa e finalística:

“Assim, em uma aula que eu esteja lendo e analisando com os alunos um poema de Fernando Pessoa, não estou lançando sobre eles a expectativa de que deem a significação deste ou daquele verso, ou que os analisem sintaticamente, mas tento fazê-los perceber que um texto existe para que nos tornemos homens mais sensíveis e capazes de ressignificar a obra de arte e a vida. A literatura, enfim, cumpre o seu papel quando o leitor empreende destemidamente uma viagem para dentro de si mesmo e compreende, depois, que se tornou um sujeito autônomo, completo, feliz.” (grifos nossos)

Fica claro que antes de ensinarmos qualquer conteúdo formal, precisamos falar das obras com nossos alunos, para que, simplesmente, nós tenhamos, talvez, aguçado neles a curiosidade de saber o que se encontra entre as páginas de um livro; pois “não somos, na maior parte do tempo, mais do que anões sentados em ombros de gigantes” (TODOROV, 2009, p.31). O percurso tradicionalista da literatura corrobora para alimentarmos uma imagem estudantil construída pelo desinteresse e pela falta de estímulo familiar em relação à leitura canônica aprendida na escola. No entanto, sem dar-se conta disso, esta imagem pode estar relacionada com a falta de intimidade deste mesmo capital cultural na formação deste docente que concebe o ato de ler como um fim em si mesmo.

Formar leitores é uma das incumbências da escola, cuja responsabilidade maior fica a cargo do professor de Língua Portuguesa, contudo tal responsabilidade deveria ser respaldada por uma formação mais acolhedora da leitura subjetiva também no ambiente acadêmico. A obra de Todorov (2009), *A Literatura em Perigo*, embora trate do ensino de literatura na França, sabemos que a realidade ali descrita também é a nossa e, ainda mais agravada com os baixos salários e a falta de infraestrutura nas escolas. Para o autor, o que ameaça o prazer pela literatura é a forma como ela vem sendo apresentada na escola e na universidade. No zelo por uma leitura mais analítica e objetiva não olhamos o texto em nossa genuinidade, desarmados, desinteressados “das urgências da vida cotidiana” (OLIVEIRA, 2013, p. 134), para que possamos encontrar aquilo de que para nós tem de mais verdadeiro no texto.

A coletânea de autobiografia de leitores revelou, a partir da análise das respostas qualitativas dos professores, que o perfil médio do professor de português da educação básica pública tem como característica a pouca intimidade com a leitura literária. Ao descreverem sua relação com a literatura, constatamos que ela alude ao período da juventude. Em um ou outro caso pudemos perceber “a noção complexa de identidade literária: identidade revelada e

construída pela literatura, mas também por ela descrita.” (ROUXEL, 2013, p.69)

Tal descrição tem como consequência um quadro cada vez menor de leitores literários, que leem porque encontram na literatura uma fonte inesgotável de comunicação. Esse desejo só pode advir de um percurso de intimidade com o universo literário, que se quer cada vez mais presente na vida desse professor. A questão que se coloca então é como reverter este quadro sem que seja oferecida ao professor uma formação de qualidade e os meios para que possa de fato formar leitores literários ao longo de sua vida profissional.

IV. PROPOSTA DE TRABALHO COM A LITERATURA

Minhas estórias de Carochinha, meu melhor livro de leitura,
 capa escura, parda, dura, desenhos preto e branco.
 Eu me identificava com as estórias.
 Fui Maria Joãozinho perdidos na floresta.
 Fui a Bela Adormecida perdida no Bosque.
 Fui Pele de Burro. Fui companheira de Pequeno Polegar
 e viajei com o Gato de Sete Botas. Morei com os
 anõezinhos.
 Fui a Gata Borracheira que perdeu o sapatinho de cristal
 na correria da volta, sempre à espera do príncipe
 encantado,
 desencantada de tantos sonhos
 nos reinos da minha cidade. (Cora Coralina)

Por que alguns professores ainda desaprovam o fato de que a leitura também passa por um processo de identificação do leitor com a obra? Se nos remontarmos há algumas décadas atrás, veremos que o ensino da literatura hoje não mudou muito. Alguns dirão que ele continua o mesmo: tradicionalista e baseado na historiografia literária. No entanto, Se notarmos o quanto os estudos da língua avançaram de lá para cá, ficamos surpresos em constatar essa desproporção. Infelizmente, estes estudos não se desenvolveram da mesma forma. Insistimos em reproduzir um discurso pautado na linha cronológica da história da literatura, de modo que só a enxergamos dessa maneira. É por esse caminho que a literatura tem de ser revisto, pois ele nos tem levado a uma prática redutora dela. Ela é muito mais que uma disciplina escolar: “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (BARTHES, 2004, p.18). A força da tradição no ensino da literatura tem alimentado bastante uma repulsa ao engajamento subjetivo do leitor:

Salvo as relações de intertextualidade, a leitura escolar em seu formato canônico, não autoriza ligações com aquilo que se situa fora do literário: o universo do leitor. Essa exclusão paradoxal explica a aspereza e o formalismo do exercício e o fato de que inúmeros alunos dele se afastam. (ROUXEL, 2013, p. 158)

O objetivo dos cursos de Letras não deveria se restringir a “enriquecer nossa cultura,

mas também – e, talvez, sobretudo – saber melhor quem nós somos.” (ROUXEL, 2013, p.65). A manutenção desse modelo de ensino literário não está servindo como incentivador para o crescimento da leitura literária na escola brasileira. Os docentes, ao se licenciarem adotam:

o discurso do livro didático, porque não se veem como produtores de conhecimento, como intelectuais, e consideram os autores de livros didáticos mais bem equipados do que eles próprios para definir e selecionar o que deve ser estudado. (OLIVEIRA, 2013, p. 61)

Ensinar os fatos da história literária e a análise estrutural de uma obra tem a sua importância na medida em que esse saber não se sobrepõe à leitura da obra. Mas, para isso, é preciso professores preparados e seguros de sua formação para atuarem com a literatura, encontrando nas obras lidas “um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo.” (TODOROV, 2009, p. 33)

Precisamos (re)aprender a analisar o texto literário para que cultivemos no aluno o desenvolvimento de uma percepção estética, que o distancie cada vez mais de uma prática utilitária em proveito do prazer que essa experiência proporciona: uma interlocução que propicie a formação de um sujeito leitor responsável, crítico, senhor de si, competente para construir o sentido e falar de sua recepção com autonomia, porque, ao apropriar-se da literatura, “torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica; e também torna-se mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos.” (PETIT, 2009, p.29)

Se pensarmos dessa forma, deslocaremos o tratamento que se tem dado à literatura: porque ensinaremos a leitura literária e não um conteúdo. Pesquisando autobiografias de leitores, cerca de duzentas autobiografias provenientes do ensino médio e do ensino superior, Annie Rouxel (2013) identifica um afastamento entre a leitura escolar e a não escolar pelo fato de haver um descompasso entre elas:

Inúmeros testemunhos convergem para denunciar a obrigação da leitura escolar. Os textos propostos em classe, culturalmente distantes das leituras pessoais, o ritmo de leitura imposto para a descoberta das obras, a lentidão de seu estudo são igualmente queixas pelas quais alguns alunos justificam sua hostilidade. (ROUXEL, 2013, p.71)

Nesses estudos, a pesquisadora nota a interferência das obrigações escolares no rumo da leitura desses estudantes. Segundo a autora, ocorre “uma clivagem identitária entre o leitor escolar e o outro leitor que existe nele”. (ROUXEL, 2013, p. 71). Ao priorizar o primeiro tipo de leitor, a escola “tende a disseminar a imagem de um leitor forçado.” (ROUXEL, 2013, p. 71). Este sentimento de obrigação resulta em uma não percepção de que o texto pode ser visto

como um objeto desejante, algo que nasce a partir de uma vontade e interesse do leitor. Mas como evitar este sentimento de obrigação? Cremos que a melhor estratégia é aquela que promove o envolvimento do leitor, ou seja, aquela em que os interesses pessoais dos alunos sejam levados em consideração também. A subjetividade confere sentido à sua leitura.

Rouxel (2013) aponta quatro categorias de sujeitos leitores: o escapista (vê a literatura como evasão de si e da realidade); o espectador (privilegia os ecos do texto em si mesmo, revela-se a si próprio por meio da literatura; o boêmio (o texto é pretexto para a divagação e o gozo da leitura); e o crítico (leitor sensível aos efeitos do texto e atento à sua forma). Esta última categoria de leitor é muito valorizada nas leituras dos estudantes de graduação e de mestrado: “esse modo de leitura repousa na experiência e em uma “distância envolvida” (ROUXEL, 2013, p.80). Proporcionar aos alunos uma experimentação de cada uma dessas facetas de leitor, sem julgamento de valor, é uma forma de conscientizá-los de que, a depender dos seus interesses, eles podem privilegiar uma ou outra identidade de leitor. O que não se pode é achar que há sempre uma hierarquia entre elas. Esse modo de pensar a leitura dificulta a emergência de uma identidade literária, impedindo a realização de um maior envolvimento do sujeito, quando este é o seu desejo.

Sáimos da universidade com uma visão artificial e objetiva da literatura, livre de qualquer ato denunciador de nossa subjetividade. E, é com esta mesma objetividade que transformamos a leitura literária em uma prática formal e desenvolvemos atividades que não permitem uma confrontação mais íntima desse jovem leitor e o texto literário. Escamoteamos uma recepção reveladora de suas (e nossas também!) sinceras emoções e sensações do texto. É por este caminho que seguimos deixando para trás uma convivência construtiva e apaixonante com a literatura que é essencial para que nos sintamos realmente vivos e implicados nela. A importância desta percepção traz à baila o fato de que para formarmos alunos dentro desta perspectiva, nós, professores, também precisamos ser sujeitos de nossas próprias leituras. Não há dúvida de que “essas considerações convidam a refletir sobre o papel dos afetos e da subjetividade na leitura literária da forma como é ensinada da escola à universidade.” (ROUXEL, 2013, p. 82)

Torna-se urgente a reformulação do tipo de atividades que há hoje na escola para que possamos caminhar numa direção mais a favor de sujeitos leitores não só críticos, mas também escapistas, espectadores ou boêmios, quando eles assim o desejarem ser. Logo, trata-se de propostas de atividades que não se restrinjam a práticas formais de leitura, mas ao contrário, práticas que possam favorecer que todas essas facetas estejam presentes no ato da leitura literária para que sejam capazes de:

visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem. (Iser apud LIMA, 2002, p. 107).

A Literatura é tão importante quanto “a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.” (CANDIDO, 2004, p. 174). Dessa forma, é imprescindível que o professor leia para seus alunos. Partir da competência dos alunos é uma tarefa necessária na escolha do corpus literário para crianças e jovens leitores. É importante, então, que o professor se empenhe nessa escolha, pois ela será o fio condutor para a formação de um futuro leitor literário. Essa familiaridade em relação ao texto literário pode engendrar, aos poucos, um leitor mais experiente em função desse repertório que lhe foi dado. Contudo, muitas vezes, o professor não tem como oferecer aquilo de que ele nunca fora capaz de experimentar, pois a sua relação com o texto literário não fora feita por meio “de um gosto profundo, baseado na experiência literária” (2013, ROUXEL, p.78). Por isso, antes de tudo, ele deve se enxergar como leitor, porque “o desejo de ler ou reler é um desejo de conhecimento que nasce de uma vontade de compartilhar com os outros leitores, e a palavra desempenha um papel essencial” (2013, ROUXEL, p.73). É dessa forma que será possível exercitar o diálogo com o texto literário.

Nesta perspectiva tanto o mundo do texto quanto o mundo do leitor são imprescindíveis para a construção do sentido. É no contato com o texto que somos capazes de criar nossas próprias estratégias de leitura. O texto literário apresenta uma estrutura e uma organização singular, compreendê-lo através desse diálogo amplia ainda mais a percepção do aluno. Não podemos esquecer que o primeiro contato entre o livro e uma criança é sempre mediado por um adulto. Na escola, é o professor que se apresenta como um modelo de leitor.

Para tornar o texto literário acessível, discutido e próximo dos alunos, pensamos na proposta de um projeto de fomento à cultura letrada, dando início a alguns eventos possíveis de leitura literária. Sendo esse o “pontapé” inicial de um trabalho, que se quer cada vez mais ampliado e enriquecido, tal projeto pode servir de base para outros, à medida que nossa intenção é a de promover um deslocamento metodológico no ensino de literatura: ir do ensino de literatura propriamente dito para o de leitura literária. Na realização deste procedimento de leitura é imprescindível que o trabalho com o texto literário seja realizado numa perspectiva metodológica que valorize o leitor (partindo de sua recepção), que lhe permita aproximar o texto de suas vivências (se ele assim o desejar), sem inibir a sua fala e o seu pensamento, promover também a socialização dessas leituras, a fim de conscientizá-los de que a literatura

é, antes de tudo, para ser lida, vivida. Muitos temas podem ser debatidos a partir de um conto, um poema, um romance... Tendo esta configuração em vista, ou seja, que a literatura não deve apenas ser usada para veicular informações, mas também, e sobretudo, exercitar o conhecimento de si em interação com o outro, dividimos este incipiente projeto assim: 1) trabalho minucioso com o texto literário em sala de aula; 2) leitura integral de um romance com a turma; 3) estímulo ao uso da biblioteca escolar (pode ser a biblioteca do bairro também); 4) promover saraus literários; 5) propor revistas literárias *on line*.

Breve sugestão de como podemos elaborar um itinerário de leitura literária na escola:

1) Trabalho minucioso com o texto literário em sala de aula. Exemplo: leitura do conto “Feliz aniversário”, de Clarice Lispector.

* Iniciar com a turma um breve comentário sobre o significado da expressão “Feliz aniversário”: o que esta frase tem a ver com família, amizade, hábitos comemorativos, passagem do tempo, etc;

* Dar início à leitura cursiva em voz alta de todo o conto com os alunos (é interessante intercalarmos o olhar para o texto e o olhar para a turma durante a leitura);

* Após a leitura, fazê-los se pronunciarem sobre o texto, estimulando-os a dizer seus pontos de vista, suas inferências (ao tentarem entender o comportamento de cada familiar em relação à aniversariante, a forma como a aniversariante via e era vista por sua família, o caráter transgressor do desfecho etc.), o olhar estético, o caráter metafórico da linguagem... Ou seja, propor uma interlocução que nos leve a perceber de que forma eles dialogam com o texto, procurando realizar o que Colomer (2007) nomeia como leitura compartilhada. A leitura compartilhada tem, na figura do professor, um modelo de leitor para os jovens. Podemos propor perguntas do tipo: Como estão representadas as personagens, o cenário? Como reage cada um dos personagens? O que compreendem do texto?

* Propor uma produção escrita que os coloque na posição de autor (pode ser um diário de leitura), uma escrita que dê conta de tudo aquilo que eles apreenderam a partir da leitura do conto, deixando-os livres para imprimir no texto qualquer marca pessoal. Esta atividade consiste em confrontar as reações dos alunos com os dados textuais;

* Após confrontar o engajamento de cada leitor no ato da leitura, interrogá-los sobre suas reações subjetivas: Por que se identificam com certas personagens? De onde vem sua representação para tal julgamento? Por que desautorizam tal passagem do texto, etc.

2) Ler **com** os alunos uma obra integral. Exemplo: *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Leitura guiada e integral: pensar em uma forma de oferecer a leitura integral de uma obra aos alunos é poder propiciar uma experiência muito enriquecedora para eles, assim, lhes damos os meios e as ferramentas de irem, por conta própria, em busca de outras leituras. A obra pode ser projetada no quadro a fim de que todos leiam, coletivamente, o mesmo texto. Contudo, podem ser usados outros recursos como, por exemplo, pedir para que os alunos baixem a obra pelo celular. Após a escolha do suporte de leitura, dividiremos os treze capítulos, que compõem o romance de Graciliano, da seguinte maneira:

- * 2 tempos de aula: Leitura dos capítulos *Mudança, Fabiano e Cadeia*;
- * 2 tempos de aula: *Sinhá Vitória, O menino mais novo e O menino mais Velho*;
- * 2 tempos de aula: *Inverno, Festa e Baleia*;
- * 2 tempos de aula: *Contas e O soldado amarelo*;
- * 2 tempos de aula: *O mundo coberto de penas e Fuga*;

Nestas aulas é importante desenvolvermos atividades em função dos objetivos propostos. Esta é uma obra que revela a saga de uma família de retirantes no período crucial da seca nordestina. É uma família relegada sob o signo da carência: carência de bens materiais, de bens culturais, de afetos, de diálogo... Mas, há nesta carência uma abundante reflexão acerca das questões humanas. Cada capítulo é marcado por uma descrição capaz de nos transportar para o cenário onde vivem aqueles personagens. Por isso, poderíamos levar o aluno a se envolver neste universo propondo um diálogo através de sua própria recepção da obra. Dessa forma, poderíamos desenvolver uma atividade que criasse vínculos entre estes intervalos de leitura: após o término de cada grupo de capítulos, cada aluno registrará em três a cinco linhas um aspecto ou passagem da obra que mais lhe chamou a atenção. Esses registros deverão ser recolhidos pelo professor, para que ele os sorteie alguns para serem comentados junto com os alunos. Os registros que não forem sorteados naquela aula poderão ser lidos pelo professor e este o avaliará se é ou não relevante para ser comentado na aula posterior, já que, provavelmente, a discussão não deve se esgotar somente no que fora sorteado. Os registros servem como mote para a interpretação coletiva do livro. Reservamos, para as últimas aulas com o livro, uma leitura de apenas dois capítulos a fim de chamar a atenção dos alunos para os aspectos metalinguísticos e metaliterários da obra e, também, para falarmos um pouco sobre o autor da obra. A última aula poderia culminar com uma proposta de texto escrito para apresentação do livro a outras turmas da escola. Pode-se propor uma resenha.

3) Trabalhar na biblioteca escolar: é imprescindível para que os jovens lidem de forma mais constante nestes espaços habitados por livros. Conversar sobre este universo (bibliotecas, livrarias, sebos, bienais, aplicativos que podem ser baixados em aparelhos móveis, etc.) propicia um diálogo e a construção de uma comunidade leitora. Nossa proposta é a de promover um clube de leitores na biblioteca escolar. Este também pode ser um espaço para narração de contos, exposição de trabalhos sobre os livros lidos, saraus, etc. Este clube literário consiste em, além de socializar a leitura, promover um momento de convivência maior com o objeto livro e de incentivar a leitura de forma autônoma e continuada. Cada aluno escolheria o seu exemplar e, no dia combinado para falar sobre suas leituras, eles apresentariam a obra e a indicariam a um amigo.

4) Promover saraus literários: estes encontros seriam destinados à poesia, às canções, à narração de contos e à divulgação da produção escrita dos alunos. Esta atividade prepara o aluno para a socialização de forma mais lúdica. Ele precisa selecionar o que vai ler (a temática que melhor represente o seu estado de espírito), escolher a forma que vai ser feita a leitura (em grupo, individual, por trechos, etc), ensaiar a apresentação... Esta prática requer concentração e expressividade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma leitura mais fluente. Mas, talvez, o maior benefício dessa atividade seja a possibilidade de o aluno se descobrir como leitor. (Poderíamos propor uma espécie de caixinha escolar para, nestes dias, oferecermos chás e biscoitos aos alunos).

5) Produzir uma revista literária *on-line*: o universo discursivo da internet faz parte da prática comunicativa do aluno. Beneficiar-se desse universo digital, por meio de propostas que enriqueçam esta comunicação, dá aos jovens a oportunidade de descobrirem outras facetas de interação. Além disso, estabelecemos um ponto de contato entre a leitura literária e o leitor em um ambiente diferente daquele em que estão acostumados. Esta atividade pode ser bastante representativa para ele, já que o põe na posição de coautor de um projeto que se quer coletivo. Os jovens poderão veicular opiniões, sugestões, recomendações de leitura, resenhas, poemas e contos de sua autoria, divulgar eventos relacionados à literatura, apresentar o catálogo da biblioteca escolar, postar vídeos de apresentações, feiras literárias, ilustrações, ou seja, explorar, literariamente, este canal de comunicação.

Às vezes, acreditamos que o melhor texto a ser levado para a sala de aula é aquele que exprime a realidade do aluno. Buscamos num texto um diálogo imediato que espelhe a turma no texto. Mas, não será dessa forma que lograremos êxito. A antropóloga, Michèle Petit

(2009), ao abordar o trabalho dos vários mediadores com a leitura literária, nos alerta para o fato de que quanto mais explícita for a realidade geográfica e temporal da obra com a realidade do leitor, maior será a sua rejeição a ela, porque o remete ao vivido e, geralmente, há um grau de proximidade muito grande entre o protagonista e o leitor. Tal rejeição a esse tipo de realismo que reflete em demasiado o vivido não possibilita o distanciamento necessário para que o indivíduo mobilize e exercite sua subjetividade leitora, já que:

sem deslocamento, como pode ser surpreendido e interpelado? É o inesperado que confere de novo movimento à história do leitor, impedindo-o de se congelar, de se transformar em destino escrito de antemão, imutável, que pode apenas ser sofrido. (PETIT, 2009, p. 204)

Esse elemento inesperado que a literatura é capaz de despertar se dá pelo desvio mediante o distanciamento, aumentando as possibilidades de o sujeito “se representar, se situar, pensar” sobre si (PETIT, 2009, p.205). A natureza metafórica do texto literário nos pode ajudar nesse sentido. Contudo, esta sensibilidade de compreensão por parte do professor acerca do caráter deslocável da literatura só será possível se ele próprio vivenciar tal experiência estética, tornando, assim, a sua relação com a literatura mais profunda para que tais efeitos aludidos por Petit (2009) sejam perceptíveis nas aulas de literatura.

Só a leitura literária de forma sortida pode nos oferecer esse elemento inesperado e surpreendente. A ampliação do *corpus* de literatura é imprescindível para o conhecimento do professor. Ter condições para que estas leituras aconteçam em sua rotina de trabalho lhe dá a oportunidade de perceber junto a seus alunos como as metáforas fertilizam nossa imaginação, tornando a realidade mais compreensível e perceptível; são, pois, esses “efeitos discretos” (PETIT, 2009) que, sorrateiramente, participam da construção subjetiva e da elaboração singular do leitor. Essa representação simbólica favorece o crescente aprimoramento dos saberes intra e extratextuais, importantíssimos e indispensáveis para o leitor em formação. Por isso, a escola deve ser a mediadora nesse processo de expansão do repertório de identificações e de conhecimento desse jovem leitor que passa por ela. É neste convívio com o objeto literário, que a literatura começa a dizer e ter sentido para o aluno. Ter professores capazes de tornar essa experiência possível numa classe é condição primordial para uma sociedade letrada.

Neste ponto, vale ressaltar que a seleção de textos de qualidade pelo professor é imprescindível para permitir este acesso do jovem com a literatura, estimulando o gosto e o interesse por esse tipo de leitura, aguçando o senso crítico e o exercício estético do aluno. Inteirar-se do cânone juvenil para ampliar o repertório de leituras é tarefa do professor. Sem

essa perspectiva, as leituras de cunho comercial podem ganhar um espaço maior do que o desejado. Este saber deve estar na pauta dos cursos de Letras, pois é dessa forma que o jovem terá acesso a uma forma mais complexa de elaboração da linguagem. Defrontar-se, desde cedo, com este acervo cultural da humanidade favorece, pouco a pouco, a construção da autonomia, a intimidade com a linguagem, o gosto próprio e o desejo de explorar novas obras. Sem essa mediação consciente, as obras comerciais, que são mais facilmente acolhidas pelos adolescentes, ocultam um polo fértil que vai além de uma recepção mais espontânea e direta. A prática da leitura literária se aperfeiçoa e se faz constante à medida que expomos nossos alunos nesse universo literário. Mas isso não quer dizer que devemos desprezar um polo que, muitas vezes, já faz parte do gosto dos alunos. Qualquer olhar preconceituoso pode pôr em risco a nossa capacidade de:

encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os três mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas. (TODOROV, 2009, p.82)

Podemos, contudo, partir das experiências de leitura dos alunos para apresentar e ampliar a leitura literária no espaço escolar. Esta deve ser incentivada porque ela dá a chance de o aluno se confrontar não só com a diversidade de gêneros (romance, poesia, ensaio, teatro, histórias em quadrinhos, etc.) como também com a diversidade de saberes. Por tudo isso, torna-se indispensável a implementação de políticas públicas relacionadas à formação do professor de língua portuguesa, pois, quando há falhas referentes à escrita ou a leitura na aprendizagem do aluno, as cobranças recaem neste profissional. Assim sendo, a literatura tem um papel dinâmico na formação intelectual e efetiva do aluno, já que o envolve neste processo de descobertas sobre si e sobre o mundo (esta é a natureza comunicativa da arte!). Ao ler mais e melhor sobre os mais diversos assuntos que atravessam o imaginário humano, tendo a linguagem literária como alicerce, o aluno vai adquirindo o êxito necessário para que alcance aquelas competências que serão notadas pela sociedade. Roland Barthes (2004) nos esclarece de forma ímpar o porquê deste investimento na formação do professor de língua e de literatura:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que

excesso do socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas deveriam ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. (BARTHES, 2004, p. 18)

Dessa forma, esperamos contribuir para a realização de uma aula em que se leia, que se fale e que se escreva sobre literatura, já que esta é tão pouco trabalhada no ensino fundamental e pouco apreciada no ensino médio. As propostas de atividades têm como premissa fazer com que o professor as reelabore e as adapte à sua realidade. Nosso objetivo com esta proposta de trabalho com a literatura vai de encontro ao pensamento de Colomer (2007): “dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada.” (COLOMER, 2007, p.117). Além disso, nos pautamos por uma interpretação que dê mais autonomia e maior validação das inferências do aluno.

Jouve (2013) explica que há certas reações do leitor que são necessariamente subjetivas, enquanto outras só o são acidentalmente. Essas reações mentais, pautadas por nossa memória pessoal, têm um valor afetivo que nos é particular. A implicação do leitor se faz necessária quando este coopera dando luz aos vazios estruturais da obra. O autor não pode descrever minuciosamente tudo; então, nós, leitores, interagimos, quando, por exemplo, recompomos o cenário da casa de Zilda, filha da aniversariante do conto “Feliz Aniversário”, ou imaginamos cada uma daquelas personagens descritas no conto clariceano. Fazemos tal processo, a partir de nossas próprias experiências, que emergem de forma espontânea durante a leitura. Isso acontece “porque a leitura remete cada um a suas próprias lembranças” (JOUVE, 2013, p.54).

Mas, também acontece de o leitor empregar a sua subjetividade onde ela não estava prevista pelo texto, ocorrendo um “contrassenso” de leitura, porque está ancorada totalmente em bases pessoais e não textuais. Desse modo, “a intertextualidade mais determinante não é a do texto, mas a do leitor.” (JOUVE, 2013, p.58). Uma vez constatado este “erro” de leitura, cabe ao professor solicitar a descrição desse tipo de leitura despertada no aluno, a fim de participar desse processo que diz mais sobre o leitor do que sobre o texto propriamente. Assim o docente é capaz de proporcionar ao aluno o entendimento de que a leitura literária “não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si.” (JOUVE, 2013, p.62). É com este entendimento mais hospitaleiro acerca da subjetividade do aluno que o professor tem a possibilidade de produzir as ferramentas necessárias para que os meninos e meninas possam construir as competências leitoras necessárias que resultam num encontro efetivo entre o leitor e o texto.

A experiência da leitura pode requerer do leitor ora um movimento de utilização, ora um movimento de interpretação em relação ao texto. Contudo, estas duas operações não se excluem. Quando utilizamos um texto, adotamos uma relação mais íntima e particular com a obra, no campo oposto, quando a interpretamos, adotamos um espírito de anuência sobre um significado. É no espaço da sala de aula que estas experiências podem ser realizadas em conjunto, neste percurso, o leitor se relaciona com o texto e com o outro: “É a partir das leituras subjetivas que se pode negociar significados compartilhados.” (ROUXEL, 2013, p.162). Nesta atitude de acolhimento, em que o sujeito se vê implicado na leitura, a (re) significação de uma obra se torna familiar e mais produtiva para o leitor à medida que criamos oportunidades para ele:

conhecer as regras do jogo e distinguir espaço privado e espaço social, utilização e interpretação. Entre os reconhecimentos literários ensinados em sala de aula, os saberes genéricos e históricos pode desempenhar, juntos, um papel regulador entre as duas posturas face ao texto, favorecendo as abordagens interpretativas sem descartar o investimento pessoal. (ROUXEL, 2013, P. 164)

Acreditamos que atividades desta natureza possibilitam, dentre outros eventos, a formação do gosto, a criação do repertório, o contato com os modelos estéticos e estimulam a construção de sentidos para a leitura. Dessa forma, as modalidades de leitura (autônoma ou em classe) devem ser bem planejadas para que sejam praticadas com sucesso. Por isso, toda sorte de inventividade consciente do professor para falar sobre os livros é condição elementar para que a leitura literária aconteça. É muitíssimo importante que os professores tenham o hábito de ler para seus alunos. Essa prática, além de habilitar no aluno os saberes sobre os textos e sobre si, tornando-os sujeitos de suas leituras, conscientes de sua visão do texto e livres dos pensamentos prontos, aqueles que dogmatizam o saber, contribui para estabelecer uma relação afetuosa entre o discente e o docente.

PALAVRAS FINAIS

Um professor qualificado é necessariamente um estudante eterno, “aquele que de repente aprende”, como dizia Guimarães Rosa. Esse professor ensina pelo velho método do exemplo: ele ensina a ler, e a ler bem, porque ele mesmo lê sem parar livros de todas as correntes teóricas, e ainda de filosofia e de ficção; ele ensina a escrever, e a escrever bem, porque ele mesmo escreve e reescreve tanto seu próprio material pedagógico para os alunos quanto textos de divulgação científica para o público em geral, procurando publicá-los onde for possível. Esse professor-exemplo, porque lê muitos livros, quer que seu aluno leia igualmente muitos livros, e não apenas um livro _ que nem “cara” de livro tem. (BERNARDO, 2013, p. 31)

Nós, professores, utilizamos a leitura pelos mais diversos motivos; às vezes, por falta de tempo, lemos mais por uma necessidade de nos atualizarmos do que por prazer. Recorremos de imediato à crítica de determinada obra, sem produzir, detidamente, nossa própria leitura. Ou (pior!) não a lemos. Sem falar da preferência de muitos docentes em ensinar a gramática da língua, perdendo a convivência com a leitura literária dessa língua. Assim, fica cada vez mais difícil despertar o gosto por essa leitura nos alunos. Tanto a ausência de prazer quanto a preferência por um aspecto da língua acabam estreitando ainda mais o espaço da literatura na escola. Deixamos de cultivar aquilo que é essencial para a condição humana. Inculcamos um saber e escamoteamos outro(s). Todavia, ambos devem ser de conhecimento do aluno. Nós podemos preferir ensinar a Gramática ou a Literatura de nossa língua, mas não podemos deixar que tal preferência se sobreponha ao nosso trabalho em sala de aula, pois ambos os ensinamentos devem ser propiciados aos alunos. Ademais, creio que não há como gostar mais de um ou outro saber, visto que a reconfiguração linguística é que torna o ensino de gramática mais vivo e dinâmico.

É lendo que desenvolvemos a nossa capacidade leitora. Contudo, tornamo-nos leitores literários lendo textos dessa natureza, praticando esse tipo de leitura. O discurso literário lida

com os mais variados temas de que nos dizem respeito. Este já seria um bom motivo para o professor manter-se informado. Mas, esse discurso vai além: ele nos seduz pela linguagem e nos toca de uma maneira surpreendente, porque promove o (re) conhecimento de si e do mundo a partir do contato com outra(s) alteridade(s), outras realidades. Torna-se necessário um olhar mais atento para este professor que necessita de qualificação profissional, de ambiente de trabalho adequado, de tempo para suas próprias leituras, de acervo próprio e de valorização em sintonia com a esfera de sua responsabilidade.

Reflexão e conhecimento demandam tempo, uma boa aula só é possível quando estas duas atividades mentais encontram uma conjuntura condigna. A sobrecarga de trabalho em função da baixa remuneração do professor não permite que ele encontre em sua rotina tempo para produzir suas leituras próprias, para atualizar-se, para planejar e organizar as atividades, para acompanhar o processo de leitura de seus alunos, etc. Além disso, a subjetividade do leitor é mal vista na universidade, ou seja, a literatura continua sendo tratada de forma tradicional e distante na formação do futuro professor. Sem investimento e reorganização estrutural compatíveis com o tamanho desta responsabilidade, o acervo cultural e intelectual do professor de literatura tende a ficar, cada vez mais, empobrecido. O livro é instrumento básico do professor, sendo imprescindível para o professor de Letras. Mas, como ter a sua própria biblioteca pessoal para ler e reler? É lamentável assistirmos à essa desvalorização durante décadas, já que:

Em passado não tão remoto a escola pública brasileira era bastante boa. O professor sentia-se socialmente prestigiado e ganhava relativamente bem. No meio da década de 1960, porém, esse quadro começa a se desfazer: o valor da escola pública, da biblioteca pública e do professor público desce a ladeira. (BERNARDO, 2013, p. 31-32)

Para dar conta deste sujeito que se quer envolvido por inteiro no texto literário, ou seja, um sujeito que se percebe implicado no processo de leitura e que se reconhece nele e por ele, nosso trabalho teve por fundamentação as contribuições dos estudos literários de autores que concebem uma perspectiva de literatura fundada no sujeito leitor: Jouve (2013), Langlade (2013), Rouxel (2013) e Petit (2009). Esses são alguns dos autores que patrocinam uma “didática” da literatura de maior investimento na subjetividade do leitor. Para respaldar a nossa investigação acerca da formação dos professores de língua portuguesa nos embasamos em Oliveira (2013). E, para promover um trabalho focado na construção de um diálogo com a escola, o leitor e os livros, recorreremos à Colomer (2007). Estes são os principais, mas não os únicos, autores com os quais fundamentamos nossa dissertação.

Assim, refletimos acerca dos prováveis impasses que têm dificultado uma conexão maior entre o texto literário e o leitor (professor) no ato da leitura. No entanto, falar sobre estas dificuldades diz muito sobre sua formação e a crescente desvalorização ao longo dos anos. São grandes as queixas dos professores em relação à falta de perspectiva dos alunos, talvez muitos docentes partilhem desse sentimento por serem raros os momentos em que se pode refletir sobre sua prática via programas sérios de aperfeiçoamento. Por isso, cremos que nenhum julgamento desta natureza “nossos alunos não estão habituados a ler” pode servir de justificativa para a falta de ação no espaço escolar. Esta não é uma responsabilidade que só diz respeito ao professor, mas à sociedade como um todo. Não se pode negligenciar o que é de direito do aluno: o acesso ao mundo de forma mais plena, já que a literatura os “*prepara para ler melhor todos os discursos sociais.*” (COLOMER, 2007, p.36, grifos da autora). Daí a importância desta pesquisa que se volta para o professor de língua portuguesa e a importância de ele ler literatura para si e seus alunos. Esta é uma forma de fazê-lo entrar em contato com as obras e sentir-se como um mediador capaz de compreender e também levar o outro a perceber que:

a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo como esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo, tal como assinalamos antes. O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler. (COLOMER, 2007, p.62).

Até o momento, com algumas exceções, a literatura não vem participando de forma intelectual e efetiva na formação de sujeitos leitores, capazes de se apropriarem das obras de literatura. Sem exercer o senso crítico de sua prática, os docentes continuam reproduzindo uma metodologia ultrapassada e guiada por um modelo historicista e anacrônico. Dessa maneira, parece-nos que além de apresentarem a obra literária desvinculada com qualquer tipo de relação com o mundo, com o real e, por conseguinte, com a vida, não há uma atualização do cânone literário. Em consequência disso, os professores optam por escolher livros considerados mais tradicionais, ou melhor, suas escolhas são embasadas por seu tempo de estudante. Por essa razão, somos levados a crer que a literatura se restringe a uma mera disciplina escolar.

Continuamos presos a uma tradição que pouco ou quase nada tem contribuído para uma prática a favor da leitura. Ou seja, quando trabalhamos o texto literário, nos apegamos àquelas

obras do passado sem criar vínculos e conexões com as experiências e vivências dos alunos, tampouco, a relacionamos com as obras mais atuais. Muitas vezes, elas são trabalhadas em sala tão somente sob a tutela dos livros didáticos. Tal atitude pode passar ao aluno a falsa ideia da pobreza de nossa produção literária, ao contrário disso, tal pobreza se dá não por:

escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou da criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional. (TODOROV, 2009, p.10)

Com isso, o peso da tradição em matéria de leitura literária enrijece, na mesma proporção, a leitura escolar e universitária, afastando os rastros da subjetividade tão necessários à aproximação do leitor com o texto. Essas leituras, para terem êxito no espaço escolar, não podem deixar transparecer quaisquer reações pessoais, já que são tidas como erros. Sanciona-se, constantemente, qualquer tipo de divagação que lance o leitor em direção às suas próprias experiências de leitura, pois, tais marcadores subjetivos (LANGLADE, 2013) são rastreados em prol de uma abordagem de leitura restrita e técnica. Estes leitores precisam ir além do discurso institucional para que cultivem uma relação amorosa com a literatura. Do mesmo modo, Colomer toca nessa mesma questão:

Segundo nossa experiência com os alunos que se formam professores, eles estão tão habituados a prescindir de sua própria interpretação das obras, que um dos aspectos mais difíceis de conseguir é que eles notem e explicitem essa relação pessoal. (COLOMER, 2007, p.143).

Confiamos nos benefícios e no vigor de uma aula de literatura “onde se questiona, dialoga e enriquece o mundo individual” (COLOMER, 2007, p.143). Pensar na formação deste professor que se lança numa sala de aula com toda a problemática que conhecemos da escola brasileira pública por onde muitos, provavelmente, passaram, não é um assunto desgastante. Infelizmente, ainda falamos muito pouco com autonomia sobre as obras que lemos com nossos alunos. Preocupamo-nos em transmiti-los um saber asséptico e, por essa perspectiva, o ato de ler se torna uma obrigação porque equivale a um conteúdo como outro qualquer. Carecemos de nossas próprias leituras, no exercício de nossa profissão, para podermos estimular o hábito da leitura por gosto e não por obrigação. Neste tipo de leitura, o texto tem sentido restrito, esgota-se nele mesmo, presta-se tão somente como instrumento de avaliação, naquele, o seu sentido é ilimitado. Dessa forma, cremos que:

falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam [nossos alunos] é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura, o que parece ser uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura. (COLOMER, 2007, p.143)

“A reflexão que aqui termina parte da convicção de que ‘andar entre livros’ é a condição essencial da educação literária das novas gerações.” (COLOMER, 2007, p.197). É só, a partir de uma intimidade contínua com a leitura literária, que se constrói uma relação permanente de afeto com a literatura. Entender como se trama essa relação entre nós, professores, pode ser o começo para nos ajudar a trabalhá-la melhor com nossos alunos. Portanto, verifica-se que seria necessário um maior investimento das instâncias governamentais e um redimensionamento do pensamento acadêmico no tocante à seguinte questão: O professor de língua portuguesa, ele mesmo, precisa se tornar um leitor literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDEIRA, Manuel. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record/Altaya, 1984.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2004, 12ª ed.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2004, 4ª ed.
- BERNARDO, Gustavo. *Conversas com um professor de literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre azul, 2004, 4ª edição.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura na escola*. São Paulo: Global, 2007, 1ª edição.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- CORALINA, Cora. *Vintém de cobre*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1984, 2ª edição.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 2010, 6ª edição.
- LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LISPECTOR, Clarice. *Laços de Família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda, 2013.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. São Paulo; Record, 1986, 58ª edição.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998, 6ª edição.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Diefel, 2009.

UMBERTO, Eco. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, 8ª reimpressão.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2014.