



<http://dx.doi.org/10.30681/issn23163933v27n02/2019p02-37>

SER PROFESSOR DE LITERATURA E SER LEITOR: CAMINHOS PARA REFLEXÕES FORA DO DISCURSO DO SENSO COMUM

BEING A LITERATURE TEACHER AND BEING A READER: WAYS FOR REFLECTIONS OUTSIDE THE COMMONSENSE DISCOURSE

Ana Creliá Penha Dias¹

Recebimento do texto: 20/08/2019

Data de aceite: 19/09/2019

RESUMO: O presente trabalho pretende trazer algumas reflexões acerca do ensino de Literatura, a partir da experiência como docente no PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras. O *corpus* de análise são autobiografias de leitor de docentes estudantes do Programa, produção que corresponde a uma das partes da avaliação progressiva construída na disciplina. Interessam aqui os conceitos de leitor, de literatura e de professor de literatura que emergem dos escritos.

PALAVRAS-CHAVES: educação literária – PROFLETRAS – ensino de literatura – autobiografia de leitor

ABSTRACT: The present work intends to bring some reflections about the teaching of Literature, from the experience as a teacher in PROFLETRAS. The corpus of analysis are reader autobiographies of the Program's student teachers, a production that corresponds to one of the parts of the progressive evaluation built in the discipline. It's important to observe the concepts of reader, literature and teacher of literature that emerge from the writings.

KEYWORDS: literary education – PROFLETRAS – teaching literature - reader autobiographies

¹ Doutora em Letras Vernáculas, Literatura Brasileira. Universidade Federal do Rio de Janeiro





Palavras iniciais

Em meio a diferentes caminhos de discussão acerca do texto literário, sua entrada e recepção na escola encontram ainda descompassos entre a prática pedagógica da escola básica e o papel da formação inicial de professores, tensão que alimenta ainda muitas ideias pautadas no senso comum acerca da importância da leitura literária para a formação do indivíduo, cuja precariedade de acesso estaria na responsabilidade de docentes, que não “gostam de ler”.

A educação literária necessita da escola para realizar-se, especialmente em situações de fortes desigualdades, em que o acesso a bens culturais está diretamente ligado ao poder econômico dos indivíduos, e que à escola pública ainda não está reservada uma política de Estado que garanta condições de acesso e mediação qualificada, para que não seja o professor o único responsabilizado numa rede em que ele é apenas uma das forças, apesar de exercer o papel mais imediato e relevante, como especialista, junto a seus estudantes. A experiência com a leitura literária na sala de aula passa por muitos entraves para realizar-se, antes mesmo dos bancos escolares.

O presente trabalho pretende trazer algumas reflexões acerca do ensino de Literatura, a partir da experiência como docente no PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras. O *corpus* de análise são autobiografias de leitor de docentes estudantes do Programa, produção que corresponde a uma das partes da avaliação progressiva construída na



disciplina. Interessam aqui os conceitos de leitor, de literatura e de professor de literatura que emergem dos escritos.

Escritas autobiográficas de leitores

Muito antes de Annie Rouxel publicar seu texto sobre autobiografia de leitores (ROUXEL: xxxx, xx), gênero a que a autora atribui contribuição para a apropriação da leitura literária, a prática para a qual a crítica literária olha ainda de soslaio já vigorava entre escritores conhecidos, dentre os quais o argentino Alberto Manguel é um destaque. Dos vários relatos conhecidos, busquemos o de Jean Paul Sartre, em que discorre sobre sua iniciação à leitura. O autor ganhou de seu avô o livro *Os contos*, de Maurice Bouchor, volume de narrativas folclóricas, “adaptadas ao gosto da infância por um homem que conservava, dizia ele [o avô], olhos de criança”:

Eu quis começar na mesma hora as cerimônias de apropriação. Peguei os dois volumezinhos, cheirei-os, apalpei-os, abri-os negligentemente na “página certa”, fazendo-os estalar. Debalde: eu não tinha a sensação de possuí-los. Tentei sem maior êxito tratá-los como bonecas, acalentá-los, beijá-los, surrá-los. Quase em lágrimas, acabei por depô-los sobre os joelhos de minha mãe. Ela levantou os olhos de seu trabalho: “O que queres que eu te leia, querido? As Fadas?” Perguntei, incrédulo: “As Fadas estão aí dentro?” A história me era familiar: minha mãe contava-a com frequência, quando me levava, interrompendo-se para me friccionar com água-de-colônia, para apanhar debaixo da banheira o sabão que lhe escorregara das mãos, e eu ouvia distraidamente o relato bem conhecido; (...) (SARTRE: 1984, p.31)





O excerto acima encontra-se em *As palavras*, obra publicada em 1964, em que Sartre narra com certa minúcia sua iniciação à cultura letrada, privilegiada pelo fato de ter nascido numa família de leitores, possuir avô escritor e, portanto, um universo letrado disponível, o que, segundo ele, despertou seu desejo precoce de aproximar-se dos livros. No breve trecho citado, o filósofo deixa entrever o desejo de posse sobre os livros, sua dificuldade inicial de apropriação e ainda o tipo de leitura que primeiro que caiu às mãos. Reconhecidos mundialmente na iniciação à leitura literária, os contos de fadas, “narrativas extraídas do folclore e adaptadas ao gosto da infância”, foram a porta de entrada do francês na cultura letrada. O universo infantil, em toda sua potência de ressignificar o real por meio da fantasia, é narrado pelo autor e sintetizado na pergunta que dirige à mãe e encerra a crença na simbiose entre simbolização e existência, narração e vida.

Ao recorrer à escrita de autobiografias de leitor no PROFLETRAS, procuramos pautar algumas questões que estão no bojo das discussões sobre o lugar da literatura na escola e, por consequência, no programa em questão. Inicialmente, na construção do primeiro currículo do PROFLETRAS, não havia previsão de disciplina de literatura pelo entendimento de que esta não é disciplina no ensino fundamental. Reivindicados na condição de disciplina autônoma no Programa, os estudos literários solidificaram caminhos importantes no cenário nacional para a pesquisa das relações da literatura com a escola básica, e a maior das reivindicações diz respeito ao reconhecimento do professor de língua portuguesa do ensino fundamental como também professor de literatura.





De certo modo, portanto, a luta para inserção da disciplina literatura no PROFLETRAS reivindicou sobretudo o reconhecimento de que o docente do ensino fundamental é também professor de literatura, uma vez que atua no processo de educação literária de seus estudantes; e se não o faz, negligencia tarefa importante da instituição escolar.

A escrita das autobiografias procura, nesse sentido, dar início a um percurso de discussão, em que o docente estudante precisa reconhecer-se como professor e como também leitor de literatura. O lugar de leitor do professor da área de Letras na educação básica transita quase sempre na esfera do senso comum, para elogio ou acusação à prática pedagógica. São frequentes as premissas de que o professor da área lerá todas as obras clássicas, vernáculas e universais, e ainda estará sempre em dia em relação a lançamentos contemporâneos, sobre os quais muitas pessoas querem a opinião, quase em forma de consultoria; a outra ponta do lugar-comum é a assertiva de que o professor hoje não gosta mais de ler, esta quase sempre dirigida ao profissional da rede pública de ensino. As autobiografias de leitor, nesse sentido, vêm contribuir para resgatar as narrativas dos percursos leitores e para construir o lugar de identidade como professores de literatura. Assim como em Sartre, elas trazem quase sempre no início do processo de escolarização, como podemos entrever na escrita a seguir: “Memorar essas experiências leitoras me proporcionou reviver as emoções de momentos marcantes nas descobertas em relação à leitura, quando comecei a fantasiar e descobrir o mundo diante das palavras escritas.” (BFO)¹. A escrita de autobiografias de leitor tem sido uma experiência de descobertas, sejam elas das leituras feitas, dos sujeitos envolvidos, do



lugar das instituições formadoras e, sobretudo, da consciência do corpo de experiências adquiridas no percurso, afinal, escrever convoca a elaboração, a sistematização de um trajeto complexo e, por vezes, acidentado, que deixa de ser um mosaico para se construir como narrativa.

Sobre as condições de acesso à educação literária

Um breve olhar sobre as descrições das escolas em que atuam os professores estudantes do PROFLETRAS, em sua maioria, mostra um cenário em que a precarização ainda é realidade, mesmo com a tentativa de avanço de políticas públicas dos anos 2000. Escolas localizadas em áreas de grande vulnerabilidade social, com público expropriado pelas fortes desigualdades, sem biblioteca e/ou bibliotecários, professores submetidos a condições impensadas de trabalho devido a jornadas extensas e/ou dificuldades geográficas de acesso ao local de trabalho. É necessário um estudo aprofundado sobre o cenário das escolas, que são campo de pesquisa no PROFLETRAS, e estão descritas nas dissertações. Pelas muitas bancas de que já participei, em diferentes Estados do país, pude perceber a semelhança no que diz respeito a um cenário de ausência de condições básicas em que se encontram professores e estudantes de regiões metropolitanas e áreas rurais.

Não é difícil fazer um paralelo entre a realidade de escolarização dos professores alunos do PROFLETRAS e seus estudantes. Oriundos, muitos deles, de contexto socioeconômico desprivilegiado, primeiros de suas famílias a cursar ensino superior (nem sempre em instituição



pública), trazem, em sua maioria, uma trajetória de formação marcada por condições desiguais de acesso, descontinuada no processo de educação literária em vários momentos. O perfil diz respeito também ao critério do PROFLETRAS de buscar os professores do “chão da escola” como público-alvo, diferentemente dos cursos acadêmicos, que não buscam perfil específico ou sequer se relacionam, na maioria dos casos, com a formação de professores para a educação básica em alguma linha de pesquisa. A frase de um professor, em sua autobiografia de leitor, sintetiza o paralelo entre os professores mestrados e seus alunos: “Eu sou esses alunos. Eu também fui uma criança pobre para quem a escola era o único espaço de formação como leitor; é por isso que luto pelo direito deles.” (AS)

Em contextos expropriados, mesmo ainda no século XXI, as culturas escrita e oral ainda permanecem em espaços quase sempre dicotomizados; o acesso dificultado à cultura letrada fora do ambiente escolar dá espaço a práticas orais de transmissão de saberes, que podem ser assimiladas como inferiores à escrita. A sensação de débito em relação à cultura letrada impressa nas entrelinhas do texto, entretanto, contrasta com a dimensão afetiva das memórias dos encontros de compartilhamento de histórias e relatos, como podemos observar no excerto abaixo:

Quando penso em leitura-literatura, logo me vem à mente uma lembrança do tempo que vivi em Salvador com minha avó paterna, Esther dos Santos. Não tenho lembrança de pessoas folheando livros, jornais, provavelmente, ninguém tinha dinheiro para comprá-los.

Entretanto, o ambiente era muito rico no que diz respeito à interação, pois minha avó paterna era mestra na arte de contar histórias e de nos ensinar parlendas, cantigas





de roda, brincadeiras que, certamente, nos iniciavam para, futuramente, nos aventurarmos no mundo letrado. (AS)

Em um universo familiar muito diferente do de Jean Paul Sartre, o professor de uma escola da rede pública da Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro, ao rememorar sua iniciação letrada, não encontra referência em relação a sujeitos leitores nem a materiais impressos disponíveis, e suspeita da ausência de recursos para adquiri-los. Entretanto, povoam-lhe a memória histórias contadas por sua avó, que fazia as vezes de transmissora de um arquivo de narrativas, parlendas e cantigas, consideradas, pelo autor, como uma convocação ao mundo letrado. Não precisamos acessar as memórias de Sartre como paradigma para percebermos o acesso desigual à cultura letrada em nosso país. Embora rico em experiências orais, a lacuna da cultura letrada reitera ideia de não-pertencimento a um universo letrado familiar, e a escola torna-se única alternativa para tentar superar essa diferença. A experiência de ouvir histórias, por outro lado, situa o professor em um lugar de acolhida semelhante ao descrito por Sartre, numa espécie de encontro entre histórias e afeto, de acolhida de quem prepara o leitor ouvinte para um universo a ser desvendado no futuro. Outra professora narra esse momento anterior à leitura da palavra:

Como sabiamente escreveu Paulo Freire (1992) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, assim iniciou minha relação com a leitura, antes de ler a palavra. Lia meus irmãos lendo, minha mãe ensinando meus irmãos a lerem, o mundo a minha volta. Fingia que lia, como toda criança nos primeiros contatos com a leitura e acostumadas a ouvir histórias, repetia as lendas, como se lesse os textos nos livros de meus irmãos, assim passo a passo, a leitura da palavra foi sendo incorporada à minha realidade. (BFO)





A imagem criada – “lia meus irmãos lendo” – e a simulação do ato de ler o escrito antes mesmo de decifrar o código situa a leitura em um espaço lúdico de desejo. Leitora ouvinte de narrativas orais, também as reproduzia, e a atitude de simulação de registro parece querer perpetuar a história, eternizá-la nas páginas dos livros. Aqui não parece haver dicotomia entre oralidade e escrita, mas um diálogo em que uma se alimenta da outra, reiterado, inclusive, pela citação de Paulo Freire no início do relato. Como em Sartre a mediação da leitura pelo acolhimento e pelo afeto se dá através da voz feminina, algo muito recorrente nas autobiografias, como podemos entrever abaixo:

Outra memória que também me traz boas reflexões sobre o mundo da leitura é o fato de eu receber cartas de minha mãe, que já vivia separada de meu pai aqui no Rio de Janeiro. Ela não sabia ler e escrever muito bem, por isso ditava para uma amiga as palavras que me endereçava frequentemente, com promessas de que um dia me levaria para a Cidade Maravilhosa para viver com ela. Uma prima sempre lia as cartas para mim, fazendo o papel de mediadora entre as palavras e os sentimentos ali depositados. Um dia peguei uma carta que minha prima acabara de ler e descobri que, sem me dar conta, já tinha sido alfabetizado por uma pedagogia do afeto, da saudade. Sem dúvidas, minha entrada no mundo das letras se dera pelo afeto. Aprendi cedo que as palavras poderiam carregar e produzir sentimentos e até ajudar a amenizar a saudade. (AS)

No trecho acima, aparecem três figuras femininas – a mãe, uma amiga da mãe e a prima – com papéis distintos e, ao mesmo tempo, importantes para cumprimento de um mesmo fim, qual seja a chegada de notícias de uma mãe a seu filho por meio de cartas enviadas pelo correio, do qual está distante por necessidade de sobrevivência. A dificuldade de





escrita da mãe encontra na amiga parceria para escrever e cumprir seu objetivo; a prima, “mediadora entre as palavras e os sentimentos ali depositados”, traduzia o escrito. O texto impresso era ainda um enigma, mas reverberava a tradução da saudade e alimentava o afeto da criança pela mãe; além disso, tornou-se o primeiro texto a ser decifrado. A sensibilidade na escolha das palavras para traduzir a memória na verdade parece construir a narrativa do aprendizado das letras e do afeto, transmitidos, com ou sem recursos, pela mãe. Dentre as figuras femininas, a materna é a mais recorrente no papel de incentivadora da leitura, como podemos perceber em trecho de outra autobiografia:

Uma lembrança agradável que tenho da minha infância foi a forma que minha mãe utilizou para desenvolver a minha habilidade de ler. Ela pegava literatura de cordel, na época era chamado de romance por nós. Foram leituras fantásticas, recordo-me bem dos “romances”, Princesa da pedra fina, Coco verde e melancia, Vida, morte, enterro e testamento de João Grilo, A chegada de lampião ao céu, História da donzela Teodora, História do boi misterioso, Pavão misterioso, Juvenal e o Dragão. Eram tantas histórias fascinantes que me encantam até hoje, algumas caíram no esquecimento, porém estas não me saem da lembrança. (SA)

A estudante professora situa a experiência de ter uma mãe que lia cordel de forma performática como uma “lembrança agradável da infância”, ou seja, ao deslocar o olhar para a memória da fase inicial da vida, põe em destaque a mediação da leitura de cordel, pela mãe. Personagens eternizados pela oralidade comparecem em seu relato, e ela indica que a lista mencionada não representa a totalidade das narrativas a que teve acesso. A autora do texto acima parece equiparar o espaço da





leitura ao brincar, uma espécie de jogo de vozes que fazem perpetuar as narrativas em sua lembrança. O repertório vasto e a potência da oralidade reverberam na vida profissional da docente: exímia contadora e leitora de obras literárias, fez de nossas aulas momentos de deslumbramento de escuta.

Esse jogo estabelecido pelo narrar, por meio de mediadores que o fazem oralmente, também é referência das memórias literárias de Graciela Montes, autora literária e ensaísta argentina. Em *La frontera indômita*, num ensaio intitulado “Scherazada o la construcción de la libertad”, a autora trata de certa falência da comunicação objetiva, que se contrasta fortemente com o desenvolvimento dos meios de comunicação tecnológicos: “em um mundo saturado (...), com tão pouco silêncio, assediado por mensagens, a comunicação entre dois humanos me parece um milagre. Às vezes, (...), abre-se uma fissura, e algo que um diz pode se tornar parte genuína das preocupações do outro.” (2018, 23). Na defesa da construção do território do imaginário, recorre à imagem da contadora de histórias da literatura universal, Sherazade, e ao conceito de poética aristotélica, e oferece espaço para suas memórias com a avó, que lhe contava histórias, para tentar conceber a atitude poética que diz faltar no mundo do consumo rápido:

Por outro lado, o fato de minha avó e eu compartilharmos essa excursão aventureira da história criou um novo vínculo entre nós. Eu valorizei - eu valorizo - esse vínculo, que considero inaugural para todos aqueles que formei ao longo da minha vida com escritores que li, com leitores com quem compartilhei leituras e com leitores que leram meus escritos. Fazíamos parte de uma irmandade, éramos habitantes do mesmo território em que podíamos entrar e de onde podíamos sair quantas vezes quiséssemos.





Poderíamos fazer alusão a ele em determinadas circunstâncias, fazer piadas secretas sobre o assunto e, com apenas um olhar, já sabíamos o que cada um de nós sentia em cada canto da história. (MONTES: 2018, 26)

A presença da avó, mais ainda, a companhia da voz da avó, que compartilhava com a neta um universo de histórias, personagens, espaços e tempos, estabelece um vínculo de cumplicidade que se desdobra por meio da leitura e da escrita de literatura; adentrar as fronteiras da arte literária, quer na escrita quer na leitura, aproxima sujeitos que sequer se sabem próximos, inseridos em outro mundo de linguagem, como no convívio com a avó contadora de histórias, em que a comunicação entre as duas poderia se furtrar a inteligibilidade de outros, permanecendo como um código secreto da qual apenas as duas faziam parte. A literatura estabelece esse vínculo entre autor e leitor, sem que necessariamente sejam conhecidas e dizíveis as fronteiras. A presença de uma mãe também cúmplice de leituras e versos é apresentada em outro relato de uma estudante mestranda:

Minha mãe costumava ler quase que cantarolando aqueles versos “rimáticos”. Era uma graciosidade. Eu não me atrevia nem me mexer para não perder nem um “tiozinho” da leitura. No entanto, quando ela cansava passava a tarefa para mim. Eu tinha de cantarolar igualmente a ela a leitura de cada estrofe; cada vez que eu não entoava adequadamente, me obrigava a repetir alegando não ter entendido. Desse modo, foi o meu primeiro contato direto com o texto escrito para a leitura. Isso foi tão significativo para mim que até o presente momento não resisto ver um cordel e não lê-lo. Ademais, essa prática de alguém ler para mim e me por em frente a leitura foi primordial para que eu aprendesse a ler com entonação correta e assim abstraísse o sentido do texto. (SA)





A leitura da mãe representava um ritual, uma espécie de jogo em que as regras da *performance* eram claras. Era preciso quase cantarolar os “versos rimáticos”, ou seja, o jogo de dizer os poemas incluía a tarefa de oferecer expressividade à leitura, e essa tarefa era ensinada e deveria ser aprendida, exigia dedicação por parte da aprendiz, que na verdade era preparada para ser a substituta eventual. O cordel, material impresso de que dispunham, era acervo, portanto, para ser lido em situação social, compartilhado com os pares e perpetuar-se pelas gerações. A resistência das culturas orais eternizou muitas histórias, e a escrita da mestrandia professora exemplifica como se deu, em seu cotidiano, essa transmissão, integrada à vida e às práticas sociais, longe da simulação contraditória, disfarçada de prazer, como salienta Michèle Petit: “O que se transmite é um vínculo, uma atitude.” (2019, 150) A figura feminina mediadora de leitura na família, por vezes, também é professora, como relata outra estudante:

Minhas influências de leituras foram de minha irmã mais velha, professora, que me levava todos os dias para sua sala de aula no contraturno das minhas aulas; eu era sua colaboradora-aprendiz, isso por volta dos meus sete a nove anos de idade. Ela era meu exemplo de leitora e de tudo, minha segunda mãe. Como recursos pedagógicos de leitura ela tinha apenas os livros didáticos e textos avulsos de narrativas e poesias. Paralelo a isso, eu lia as revistinhas em quadrinhos das minhas primas mais velhas, uma delas foi minha professora. Elas possuíam uma coleção invejável e tinham prazer em emprestar-me, eu adorava passar os fins de semana na casa delas para deleitar-me daquela coleção. [...] Elas eram verdadeiras leitoras e consumidoras de livros, eu as admirava por isso. Eram referências para todos da família; ainda hoje são. (R)





A profissão docente tem forte representação na família da mestranda, e a figura feminina se coloca em múltiplos papéis: irmã, que também materna de certa forma; primas professoras e mediadoras de leitura. A família apresentada pode ilustrar a continuidade de uma tendência que é realidade desde os primórdios história da profissão docente no Brasil. A educação das crianças, num primeiro momento, é responsabilidade da Igreja e, posteriormente, passa aos cuidados das mulheres. Assim, o cenário acima descrito encena uma realidade muito comum ainda no nosso país, qual seja a preponderância da figura feminina como cuidadora e educadora dos pequenos, em âmbito doméstico ou profissional. Em *A formação da leitura no Brasil*, Regina Zilberman e Marisa Lajolo tratam da relação entre leitura, circulação de literatura, escolarização e profissão docente. Encontram, nos registros, forte presença feminina no cenário inicial da escolarização:

[...] formar a mulher podia significar capacitar contingentes de professoras à disposição de um mercado de trabalho que precisava expandir-se. A mulher, que em princípio educava os filhos, poderia ser também a mestra de todos, estendendo para fora de casa a tarefa para a qual fora talhada. Do sentido vagamente metafórico de “responsável pela formação do homem de amanhã”, o papel formador atribuído à mulher se foi tornando literal, até colar à identidade feminina uma vocação *natural* para as lides do magistério. (LAJOLO; ZILBERMAN: 1996, 289)

As autoras tratam da realidade do Brasil do século XIX, cujo progresso econômico levou à luta pela educação das mulheres e das crianças, dois movimentos concomitantes e, por fim, convergentes. O perfil majoritariamente feminino nas classes anteriores ao ensino médio,





em especial no primeiro segmento do ensino fundamental, ainda é uma realidade nos dias de hoje, que a narrativa da professora mestranda acima ilustra bem. Em uma família de professorAs, a atividade docente estende-se às casas e à formação leitora da criança que fora. Interessante ressaltar que a autora da referida autobiografia relata em momento anterior a origem humilde de sua família, contexto em que a presença de mulheres professoras e leitoras significa referência com certo prestígio social. O acervo da irmã professora, o livro didático, aparece na memória de outra estudante do PROFLETRAS:

Após acreditar que dominava a leitura, lia os textos do livro didático (L.D.), lia, relia e fantasiava. Imaginava “o herói do cavalo que falava inglês em um mundo em que a gente era obrigado a ser feliz” e como era mágico esse mundo de faz de conta, até quando a canção era entonada na voz de minha mãe. Também me encantava o coelhinho sempre apressado com seu relógio, no texto *de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll que aparecia fragmentado nas páginas do L.D. De todos os textos, o que mais me inquietava era o do basset ruivo, do conto de Clarice Lispector, *Tentação*, talvez porque a natureza diferente da personagem também refletia um pouco sobre como me sentia nos lugares que frequentava. (BFO)

O excerto acima apresenta o livro didático como um acervo que deixou marcas nas leituras que a então criança fez, em que se sobreleva a potência do imaginário nos “fragmentos roubados” por ela (PETIT, 2013). A autora da autobiografia coloca em cena um universo em que se estabelece um paralelo entre animais e crianças: o herói (menino) e o cavalo (que falava inglês), o coelho e Alice, ela e o basset ruivo do conto clariceano. A aproximação entre crianças e animais aparece com frequência no âmbito ficcional, em especial na literatura dirigida a





crianças, e a autora apropria-se deste lugar de proximidade, trazendo para si as condições de diferença do basset ruivo do texto de Clarice Lispector. Muitos são os relatos de uma infância sem acesso a livros no âmbito doméstico, como este citado, em que o livro didático constitui a antologia das leituras literárias feitas. Mais raros são relatos de casas com acervo mais diversificado, como narra a mestranda a seguir:

Em minha casa sempre teve um quarto destinado aos livros. O quarto do livro, como era chamado por nós, tinha quatro a cinco prateleiras repletas de livros. Lá encontrávamos livros didáticos, enciclopédias bíblicas, a BARSA, várias Bíblias em diversos idiomas (até hoje me pergunto porque meu pai tinha uma bíblia em grego que eu adorava folhear sem entender sequer uma palavra). Por ter contato diário com os textos bíblicos, fiz minha primeira leitura do Novo Testamento aos onze anos. O dia em que concluir a leitura desse texto, pulava sozinha na sala de estar de tanta felicidade. [...] Confesso que durante a leitura, muita coisa não entendia. O que ficou realmente marcado em minha memória foi a felicidade, a alegria que eu senti por ter completado aquela leitura.

Dentro do quarto dos livros havia uma prateleira onde ficavam os livros literários. Não me recordo de ver meus pais lendo aqueles livros de capa dura de cores verde e preta. Espalhava todos sobre a cama de meus pais e passava horas ensinando-os. Os clássicos eram meus alunos. Conversava com eles e folheava um por um. Durante a infância, minha cumplicidade com eles se deu a partir dessa relação. Talvez seja daí a explicação pelo fato de nunca tê-los estranhado quando na escola meus professores exigiam que lêssemos. (EAS)

Diferentemente da maioria dos colegas mestrando, esta professora possuía não só muitos livros em casa, como também havia diversidade deles, desde os religiosos até os clássicos. Muitos podem ser os motivos para a biblioteca de casa ser chamada de “quarto dos livros”,





mas arriscaria a dificuldade em uma família de origem simples enxergar em sua coleção de livros o conceito de biblioteca; este, sem dúvida, como o próprio conceito de literatura, compreende um *ethos* elitizado, cujo pertencimento caberia melhor aos letrados. Juntando-se ao coro de outros autores que tratam da educação literária como um direito, Michèle Petit discorre sobre o direito de os mais pobres também se situarem em uma lógica de criatividade e apropriação (2013, 32). Na preponderância de textos religiosos na casa da mestrandia, sobreleva-se a erudição de uma Bíblia em grego, dentre outras de idiomas diferentes, do que se pode entrever um caráter possivelmente de pesquisa sobre o referido texto sagrado. O ato de dominar a leitura integral da obra religiosa é apontado como motivo de muita alegria, para uma criança que teve muita dificuldade com o aprendizado da leitura no percurso inicial, como relata em outro trecho da autobiografia: “Falar sobre minha iniciação na leitura faz-me refletir o quanto tive que lutar para adquirir as habilidades de leitura e escrita. Não foi fácil aprender a ler.”; sintetiza a relação de poder estabelecida com o domínio da cultura letrada pelas crianças, em especial em circuitos sociais menos privilegiados.

Interessante notar a presença dos clássicos na perspectiva dos adultos e da criança, afinal, apesar de estarem alocados em espaço de destaque, os livros não são lidos pelos pais, e servem de brinquedo à menina, que simula uma relação entre professora e estudantes com eles; isto é, aqueles livros pertenciam a um universo que não era o religioso e, portanto, não estavam no horizonte de desejo de adultos religiosos, os quais, por outro lado, pareciam reconhecer-lhes a importância,





reverberando a ideia de Calvino, de que um clássico é um texto cuja relevância é afirmada mesmo entre aqueles não os leram. A familiaridade com os livros na infância estende-se ao momento em que a escolarização obriga outra relação com os livros; não se trata de um encontro com essa literatura, mas de um reencontro com um universo muito conhecido em outro contexto e outro tempo, o que nos leva a pensar sobre o acesso irrestrito a textos literários como também uma possibilidade de mediação; ele mesmo, o livro de literatura, esteve por perto, serviu de brinquedo, de companhia, e retorna como material de leitura. Vestido em outra roupagem de objetivos, exigindo outro olhar da leitora e aproximação mais especializada, não deixava, porém, de ser aquele companheiro da infância. A mesma mestranda relata ainda que o acesso à cultura letrada estendia-se também à frequência à biblioteca pública da cidade:

Depois que desenvolvi a habilidade de leitura, ia sempre à biblioteca Municipal da cidade de São Félix do Araguaia para ler *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato. Nessas leituras viajava. Desejei morar no sítio, ler em um pé de jabuticaba, viver cada aventura que Emília e toda a turma do Sítio do Pica Pau Amarelo vivia. (EAS)

A cultura letrada a que a estudante mestranda teve acesso encerra um arco mais complexo e raro entre colegas, pois, além de possuir livros em casa, tem acesso a biblioteca pública em sua cidade. As políticas públicas para garantia de acesso equânime à educação literária passam pela presença também de bibliotecas com acervos variados e mediação qualificada. A presença de Monteiro Lobato entre as leituras da infância é também pouco frequente nas autobiografias. A identidade com o universo





lobatiano se deu especialmente pelo desejo em relação ao espaço, em que realidade e fantasia tensionavam-se e confundiam-se a um só tempo. Diferentemente da maioria de colegas, cuja referência a Monteiro Lobato se dá normalmente por meio da série de TV, a leitura de *Reinações de Narizinho* perpetua uma tradição já narrada por outros autores, dentre os quais podemos destacar Clarice Lispector e Lygia Bojunga.

Impasses entre o desejo de ler e a realidade da escolarização

Teresa Colomer, em *Andar entre livros*, constrói um argumento sobre o qual fundamenta as discussões que tece na obra. Trata da especificidade da leitura literária no âmbito doméstico, do acesso a livros, da leitura entre pares, da mediação especializada do professor e da necessidade de acesso a bibliotecas. A metáfora *andar entre livros*, portanto, diz respeito a uma condição de acesso, dentro e fora da escola, a textos literários, em situação de aprendizagem, de interação social ou de busca pessoal, processo que desemboca em escolhas pessoais a partir de um acervo acumulado ao longo da vida. Alguns estudantes mestrando relatam as barreiras sociais enfrentadas para chegar à escolarização e, por extensão, à leitura literária. O professor estudante a seguir relata a diferença de morar numa metrópole, em que o acesso à cultura letrada se fazia menos complicado do que na cidade natal, mesmo que a fonte das leituras fosse de segunda mão:

Aqui no Rio de Janeiro, o contato com as práticas de leitura e escrita foi muito intenso, não só pelo fato de ter dado continuidade aos estudos como também por ter acesso,





mesmo que indiretamente, a jornais, revistas, livros, uma vez que minha mãe trabalhava como doméstica, então, de vez em quando, estava eu lá na casa da patroa, ajudando-a a fazer algum trabalho e, assim, às vezes, eu podia consultar jornais ou revistas usados, livros didáticos, paradidáticos, etc. Aqui não havia tempo para contar ou ouvir histórias, então, logo fui aprendendo o valor da leitura, seu poder de nos afetar, de nos fazer refletir sobre a realidade à nossa volta. (AS)

As condições desiguais de escolarização e educação literária aparecem quase escondidas no relato do professor, que aponta para um acesso menos restrito a livros e outros impressos, pois condicionava-se à ida ao trabalho da mãe, que se estendia ao quase adolescente, que “ia ajudar”. Outra modificação importante é a falta de tempo da mãe para contar histórias, que também se contrasta com a realidade narrada por ele em fragmento anterior, quando fala da presença da avó contadora de histórias em Salvador. Se, por um lado, estar perto da mãe significou acessar livros e impressos, por outro, afastou-o de práticas orais importantes em sua formação. O amadurecimento como leitor, que Teresa Colomer trata como progresso do leitor, pode ser percebido no interesse pelas leituras que lhe caíam às mãos e na atitude crítica de pensar historicamente sobre os acontecimentos à sua volta. Mais adiante, vai afunilar essa experiência para dar conta da experiência com o texto literário:

Além disso, descobri a potência do texto literário, me impressionavam as diferentes formas de se falar sobre variados temas como a política, o amor, a vida, a morte, etc. Já no ensino fundamental, eu lia bastante, pois mesmo já morando no Rio, ainda não tínhamos dinheiro para comprar uma televisão na década de 90. Agora, eu já havia consolidado minhas práticas leitoras, então, não passava um mês sem ler algum livro, descobri que nos sebos, feiras de





livros, etc, eu poderia comprar livros bem mais baratos do que em livrarias. Desta forma, fui fazendo minhas leituras por minha própria conta e risco: fui apaixonado por Agatha Christie, Sidney Sheldon e outros Best Sellers. (AS)

O percurso solitário de leitura, nas palavras do professor, tornou-se possível graças ao fato de ter consolidado suas práticas leitoras, por meio do acesso de segunda mão aos impressos, à escolarização e, sobretudo, à descoberta da potência do literário de dizer o mundo. A literatura cumpria, em sua vida, a função de oferecer o acervo simbólico de que necessitava, especialmente na ausência de televisão, que fora outrora condenada pelo desinteresse das crianças pela leitura. A constituição de seu acervo pessoal aconteceu da forma como lhe foi possível, tanto em termos de condições econômicas, como na construção de sua autonomia diante das leituras que se faziam eleitas por ele. Outra colega sua vai tratar com olhar mais aproximado da importância da escolarização em seu processo formativo de leitora:

Tive sorte ainda de ter alguns professores que liam para mim e meus colegas nas aulas de Língua Portuguesa e liam com empolgação e entusiasmo, quase como que o texto pudesse ser saboreado, fato esse que possivelmente foi um dos motivos que me fizeram esquecer as experiências negativas que tive com a leitura em séries anteriores. (LCR)

Não é incomum nas autobiografias o relato do insucesso escolar nas aulas de Língua Portuguesa por este público, hoje docente da área. No relato da mestrandia, a dificuldade em relação ao aprendizado dos estudos linguísticos foi amenizada pela leitura expressiva dos textos pelos. Ouvir literatura conduziu a certa descoberta do sabor do texto. É muito frequente





nas autobiografias a memória da leitura de literatura em voz alta como uma atividade muito significativa. Ler para alguém, emprestar a voz ao texto, compartilhar e dar ao texto materialidade sonora parecem constituir uma experiência em que na escuta se constrói uma relação afetiva, um canal específico de comunicação, em que o texto parece saltar das páginas e se colocar em corpo sonoro diante de ouvidos e olhos atentos. Outra mestranda relata com detalhes a metodologia da professora na escola, cujo objetivo era romper com certa tradição de dificuldade em relação ao literário e incentivar a busca pelos textos:

No Ensino Fundamental, na 4ª série, me recordo de uma prática conduzida pela professora para melhorar a leitura dos alunos e incentivá-los a ler os textos. Aliás, ela adotava dois métodos curiosos. O primeiro método tratava-se de toda sexta-feira nós, alunos, passarmos a lição para ela. Isso era feito de um por um, cada aluno se dirigia até a sua mesa e lia oralmente, se lesse a contento passava para outra leitura, senão, permanecia na mesma leitura até ler bem a proposta. Isso era amedrontador. Gente gelava, suave, mas precisava avançar. O segundo método, esse muito dinâmico, todos gostavam e viviam ansiosos pelo momento da realização. Era o famoso *concurso de leitura*. A professora pedia para os alunos escolherem um texto da sua preferência[...] No dia combinado, todos estavam lá com seus textos, animados e ansiosos para participar e ganhar o concurso de leitura. Este era organizado com os alunos em duplas. Dois iam à frente e cada fazia a sua leitura. A turma por sua vez indicava aquele que leu melhor. Então, todas as duplas da sala se apresentavam. Essa era a primeira rodada de leitura. Os vencedores teriam que trazer novos textos para outro momento. [...] Eu vibrava com essa dinâmica, assim como todos os presentes na sala. Na verdade era uma grande diversão. Quem ainda estava participando ficava alegre porque tinha a esperança de ganhar. Quem tinha sido eliminado, ficava alegre também porque estava na torcida



aplaudindo e incentivando aqueles que permaneciam no jogo.
(SA)

Na complexa balança de ter que avaliar e ao mesmo tempo convocar para a leitura, a professora não abre mão de métodos ambivalentes, que transitam da cobrança da responsabilidade com a leitura ao jogo que pode ser empreendido na tarefa de praticar a leitura, de preparação para a leitura em voz alta. Ou seja, agindo nos dois pontos necessários a sua prática pedagógica de tratamento da leitura literária, a docente da mestranda alinhava suas aulas ao perfil lúdico de interesse dos estudantes sem, contudo, abrir mão de seu lugar de avaliar a leitura, mesmo que ainda diante de um modelo mais tradicional de avaliação e construção da aprendizagem, comum à época.

Dentre as leituras de adolescência, legitimadas ou proibidas, nas autobiografias comparem muitas coleções da editora Ática, especialmente a *série Vagalume*, que constitui quase unanimidade, seguida da *Para gostar de ler*. O propósito enunciado pela referida editora de publicar literatura para leitores de diferentes idades tem eco nos relatos dos mestrandos, recorrência que de certa forma corrobora o impacto do projeto editorial da Ática: “Li *A Ilha Perdida*, de Maria José Dupré, *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida, *Martini Seco*, de Fernando Sabino; também conheci as crônicas de Rubem Braga, Fernando Sabino” (BFO). Outra marca geracional e de gênero é a busca, pelas meninas, da literatura proibida para menores, à disposição em bancas de jornal, e do Best-seller estadunidense Sidney Sheldon: “A partir dos treze anos passei a ler também as coleções de Sabrina, Bianca e Júlia, às





escondidas, pois ouvia dizer que era para gente adulta. Depois dos catorze, li *Escrito nas estrelas*, de Sidney Sheldon.” (RS). O fragmento desta mestranda é exemplar de uma recorrência entre as mulheres, em que os romances tão açucarados quanto picantes com nome de três moças são sempre referidos como busca autônoma e clandestina. O caso de Sheldon é referenciado como uma etapa de maior amadurecimento da leitora, que encontrará desdobramento de um projeto semelhante ao anterior na estrutura linear da narrativa. A busca por respostas às questões de pertencimento é outro impulso nas memórias das leituras da adolescência, como se pode entrever na narrativa de outra mestranda:

Na adolescência, tive um encontro com *Biela* e seu drama psicológico, em *Uma vida em segredo* de Autran Dourado, meu corpo ganhava contornos de mulher, e o receio de andar parecida com a personagem me assustava, ainda mais quando ouvia minha mãe dizer “Anda direito!” “Olha a corcunda!”, o lado psicológico e silencioso da personagem, encontrava ecos também em mim, eu estava descobrindo um mundo novo e o receio de não ser aceita me afligia. (BFO)

O livro de Autran Dourado aparece na memória da mestranda dando destaque a uma personagem com a qual teme se ver identificada. Biela, em seu silêncio e desconcerto, representaria o vaticínio da mãe sobre a postura de um corpo que parecia crescer sem obedecer a padrões? Biela tornou-se ameaça e ao mesmo tempo cúmplice de uma dor comum entre adolescentes, que é o medo de não ser aceito. Em uma fase em que a importância do grupo é muitas vezes superior à da família, a personagem de Autran Dourado era refúgio e ameaça. O medo do espelhamento em





relação à Biela não conseguia afastar a aproximação com o silêncio da personagem, cuja reverberação foi possível por meio do acesso ao texto em ambiente escolar, ou seja, a premissa da influência negativa da escolarização no percurso dos leitores de literatura precisa ser redimensionada, e é necessário questionar a quem interessa essa narrativa da impossibilidade de encontro dos estudos literários com a educação básica, em especial a pública, de que a colega mestranda é egressa. A presença de livros clássicos nas autobiografias é recorrente e só é possível, na maioria dos relatos, por meio da escolarização.

O reconhecimento do espaço escolar como propiciador de uma densidade leitora constituída também de metalinguagem para a leitura comparece em muitos relatos: "Foi difícil compreender Machado de Assis a princípio, no entanto, após descoberto a magia da *pena da galhofa*, eu cresci como leitora." (BFO). Machado de Assis e Graciliano Ramos comparecem a muitos relatos, recorrência facilmente explicável pelo fato de serem autores pertencentes a certo cânone escolar, inclusive dos livros didáticos. A forma do literário passa a ser matéria das autobiografias. Tratando de *Vidas secas*, um mestrando escreve: [...] fui apurando a minha formação de sujeito leitor, uma vez que fui prestando mais a atenção no modo como eram narradas as histórias. [...] quanto tempo levou para pensar aquela forma do texto, que pode ser lido na íntegra ou mesmo por capítulos separados. (AS). Outra estudante professora aprofunda uma reflexão em relação à forma de representar as mulheres e a tentativa de controle sobre seus corpos:



Por que a morte em, alguns romances realistas, foram desfechos para a traição feminina? *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, *O Primo Basílio*, *Dom Casmurro*... será a literatura uma forma de subversão ou lição para as mulheres? Quando fiz essa relação, ainda no ensino médio, entendi como uma mensagem clara de punição às personagens adúlteras das referidas obras. (BFO)

O ensino médio é o momento de maior acesso à leitura de literatura, especialmente a canônica. Em outra autobiografia, uma mestranda fala da imposição da leitura destes livros, mas a entende como possibilidade de acesso: “eu gostava daquela obrigatoriedade, a professora deveria ter exigido e/ou influenciado muito mais, pois os que não li, por falha nesse processo, fizeram-me muita falta.” (RA). Se o papel da escola foi importante na introdução da leitura dos clássicos, no caso da iniciação à leitura de poesia, a relevância foi redimensionada:

Todavia o que mais me encantou mesmo nas aulas de Língua e Literatura foi a poesia, quando a professora Rosa nos apresentou Camões. Nesta escola, diferente da que fiz o ensino fundamental, havia uma farta biblioteca, além de um bibliotecário jovem, leitor, lindo, atraente e que, como eu, gostava de poesia. Então passei a frequentá-la rotineiramente e li vários livros indicados por ele [...] (RA)

Além de promover acesso aos clássicos da literatura brasileira e ao universo poético camoniano, a instituição escolar, no caso da estudante professora, propiciou possibilidade de mediação especializada fora da sala de aula, no ambiente da biblioteca. A leitora adolescente que foi parece estender a sedução da leitura ao bibliotecário, ou o inverso. A intimidade estabelecida com o mediador tem ecos na formação leitora da então adolescente, cumplicidade que se mostra na constituição mais robusta de





seu repertório de leituras. A escola, em primeiro lugar, e a biblioteca – escolar ou não, portanto, representam o maior espaço de acesso das populações menos privilegiadas a um repertório que dificilmente circulará fora dos espaços especializados.

Literatura entre arte e ofício

As autobiografias de leitores tratam menos do percurso na universidade do que no ambiente como estudante da escola básica. E quando o fazem, revelam um conceito de literatura mais ligado ao beletrismo, cuja representação encerra seu percurso nos meados do século XX, nos estudos sobre Guimarães ou Clarice Lispector. A menção a autores mais contemporâneos se dá nas referências do ensino fundamental, especialmente conhecida por meio da coleção *Para gostar de ler*, da Editora Ática. Entretanto, há uma marca significativa, que indica a passagem do leitor desprezioso ao leitor especializado, como podemos perceber na passagem do estudante professor: “A exigência em relação à complexidade das obras, dos personagens começou a crescer à medida que o sujeito-leitor também ia crescendo.” A percepção do jogo literário como encenação dos modos de dizer, que promove a complexidade das obras, se faz perceber em outra autobiografia:

Já na graduação tive um contato mais particular com *O herói sem nenhum caráter* foi outra experiência de enriquecimento. A literatura que nos apresenta tão complicada, vai se descomplicando à medida que nos formamos leitores. *Macunaíma* de Mário de Andrade foi um





exemplo disso, do impossível de entender para a uma espécie de admiração pelas escolhas do escritor para enfatizar os elementos da cultura brasileira. (BFO)

O conhecimento do Brasil por meio do olhar em perspectiva da literatura aparece com frequência nos textos, e os exemplos buscados pelos professores mestrando estão circunscritos quase sempre ao Modernismo, que representa forte presença nos currículos e nos livros, do ensino médio à graduação, nas histórias da literatura, como o caso de Mario de Andrade mencionado acima. A exceção óbvia a esse circuito é Machado de Assis, que ora é tratado com reverência sacralizada, ora é motivo de repulsa, justificada pela dificuldade enfrentada em leitura precoce; apenas um dos casos dessa atitude repulsiva não se resolve nem na universidade, e a professora revela seu impasse: “Não consegui adentrar o universo de Machado de Assis da forma como meus professores faziam; li o ‘bruxo do Cosme Velho’ no ensino fundamental e odiei Capitu, Bentinho e o enigma da traição. Na universidade, repeti o que a crítica falava dele.” (TM) A professora mestranda revela em seu relato processo de leitura sobre a obra, e não leitura da obra, fenômeno que parece se estender do ensino médio à graduação.

A leitura do texto de Candido, “O direito à literatura”, para a disciplina do PROFLETRAS parece promover uma mudança de paradigma no olhar para a prática pedagógica, que se move da obrigação de ler em direção ao direito ao acesso e à mediação especializada. O mesmo professor mestrando que sinaliza, no início de sua autobiografia, para semelhanças entre seu trajeto de leitor e de seus alunos, pelo recorte



de classe, assume, na vida profissional, o compromisso de proporcionar o acesso ao universo literário em sua sala de aula:

A Literatura nunca mais sairia de minha vida pois, agora, cursando Letras, eu teria o compromisso também, como futuro professor de Língua Portuguesa, de passar adiante esse prazer de transformar palavras alheias em mundos fantásticos, ideias revolucionárias, sentimentos nobres, enfim, de criar mundos, erguer cidades, através da alquimia das palavras.

Sendo assim, ao longo da minha prática de ensino de Língua Portuguesa, sempre fiz o possível para que literatura estivesse na sala de aula, apesar do currículo imposto pela escola porque acredito que um ensino de língua materna que parta da literatura, torna-se mais significativo para os alunos, acompanho com bastante atenção os alunos leitores e percebo como os livros fazem diferença na trajetória deles. (AS)

Reconhecida a importância da leitura de literatura em seu percurso como estudante, o professor compromete-se com a formação de seus alunos, ainda que haja entraves para a realização de sua prática, que dizem respeito especialmente ao não-lugar dos estudos literários no currículo escolar. O olhar para a relação dos alunos com a literatura reflete também as mudanças pelas quais passou ao lançar-se à busca por suas leituras, mesmo em condições tão desfavoráveis.

Comparecem nos textos dos mestrados duas premissas do senso comum, a de que o professor não se empenha para ler e a de que na escola só se faz leitura para cumprir determinada atividade, em atitude de subalternização do texto à proposta pedagógica. Entretanto, a presença de tais discussões não comparece para reiterar o lugar-comum, mas para localizar fenômenos complexos na teia de variáveis de que se constitui a





educação literária em nosso país, em que os programas de Estado são frequentemente descontinuados. A carga horária do professor e os baixos salários, inclusive quando do descumprimento do Piso Nacional, estão na primeira fila dessas questões. Como dispor de tempo para ler literatura com grade horária superior a 40 tempos semanais, cenário que se agrava quando pensamos o tempo de deslocamento para o trabalho e as atividades de planejamento e correção realizadas quase sempre em casa? “Muitos professores acabam não dispondo muito de tempo ou não sei por qual outro motivo, o fato é que poucos leem por fruição. Boa parte lê, mas apenas aquilo que é exigido para a profissão, que é o meu caso: eu tenho 42 aulas na semana.” (LCR) O contraste entre o leitor da escola básica que foi e o profissional leitor que se tornou pauta-se especialmente na condição de ter como obrigação funcional a leitura de literatura, mas não ter condições de estabelecer outros tipos de vínculo com o literário, como relata outra colega:

Ultimamente não tenho lido muitos livros a partir de minhas escolhas apenas, ou simplesmente ler por prazer. Gosto disso na leitura. Gosto de entrar na história, da sensação de ficar contando as horas de continuar a leitura para saber o que vai acontecer com tal personagem. [...] Quero logo poder voltar a praticar a leitura por fruição, uma leitura em que eu leia sem pressão, sem cobrança, mas que eu simplesmente leia, deguste, sinta o prazer ou a angústia própria daquela história específica. (LCR)

Interessante notar que o relato da professora parece refletir o desejo da prática despreziosa da leitura literária, comum de ser reivindicada pelos estudantes da educação básica. As leituras profissionais ocupam todo o espaço de suas práticas leitoras, e ela indica a falta de uma





atitude inaugural sobre o texto. Os professores, quando mestrando, reivindicam o mesmo lugar que seus alunos desejam para si no universo escolar. Outra colega aponta em si mesma um débito no percurso que precisa de olhar mais atento:

(...) ler textos na íntegra e acessar os clássicos foi uma prática que considero tardia e íngreme na minha vida, pois no Ensino Médio cursei o técnico Magistério, por isso as disciplinas eram sempre didáticas (didática do português, didática da matemática e etc.). Além disso, meus professores eram todos formados na casa, nenhum tinha graduação. Dessa forma, somente na Universidade conheci as histórias contadas em muitos clássicos como Auto da barca do inferno, Amor de perdição, Amor de Salvação, O guarani, A moreninha, Lucíola, Mundo de Sofia, dentre muitos outros. Fizeram a diferença no meu pequeno repertório de outrora. Naturalmente, é notória que a minha vida pregressa como leitora não foi intensa. Sinto a necessidade de ter lido, ter tido maior contato com os textos. Atualmente, me sinto um pouco incompleta de conteúdo e desprovida daquela poesia que só se encontra nos livros. Acredito que este vazio presente na minha mente, essa fraqueza intelectual que inquieta o meu ser, seja em decorrência da falta de oportunidades não efetivadas pelas escolas nas quais estudei. (SA)

Exímia leitora de cordel e contadora de histórias, a professora reproduz a hierarquia literatura popular x literatura erudita, e sente-se inferiorizada diante do discurso acadêmico. No relato das mulheres, esta é uma atitude mais frequente, quase que funciona como uma desautorização em relação a futuras leituras, como se o percurso mais descontinuado fosse impedimento para futuros acessos, que deveriam ter acontecido em momentos anteriores da formação. A lógica da falta, muito comum na escola, impregna o discurso da professora mestranda a tal ponto que foi demorada sua atitude de revelar a potência de sua capacidade de ler em



voz alta, pois o sentimento de não-pertencimento quase dominava seus movimentos na sala de aula. Outra barreira frequente, também de recorrência maior entre as mulheres, é a ausência de intimidade com a leitura de poesia, como escreve outra mestranda:

Reconheço a beleza, a resistência de um texto poético. Leio poesia, mas não as devoro como desejaria. Cecília, Drummond, Vinícius e tantos outros poetas me atraem. Flerto sempre com eles, mantenho um relacionamento com o poema, mas nunca me entreguei totalmente aos seus encantos poéticos. É dos romances que tenho sempre as boas lembranças. A resistência à poesia aos pouco está sendo vencida. Tenho visto o texto poético cada vez mais necessário a minha prática pedagógica. (EAS)

A metáfora de “devorar” os livros, usada para revelar a não intimidade com o texto poético, é velha conhecida no universo da literatura. A dificuldade com a leitura de poesia também não é rara, e mais uma vez o recorte de gênero está presente. Antonio Carlos Secchin (2010), no importante ensaio “Memórias de um leitor de poesia”, contido no livro homônimo, trata dessa atitude de desconfiança e insegurança dos estudantes da graduação com o texto poético, e indica como necessária a atitude docente de convocar leitores para o universo poético. No caso da professora mestranda acima, é a responsabilidade com a formação de seus alunos que a convida a aproximar-se da fronteira movediça do poético. Sobre o reconhecimento de seu compromisso com a formação de leitores literários, essa mesma professora transfere a perspectiva da discussão para o foco geral de leitores, em que também se inclui, ao tratar da educação literária como um processo nunca acabado: “Não se forma um leitor





apenas em um curto período de tempo, sua formação só acaba quando sua vida chega ao fim.” (EAS). A mesma ideia comparece no relato de outra professora, voltando a outra indagação:

Quando nasce um leitor? Não podemos responder com exatidão se um leitor nasce num dia ou momento específico, embora todos os dias, nós professores busquemos essa formação para nós mesmos e para nossos alunos. O fato é que lemos e a cada nova leitura ou releituras vamos desenvolvendo, aprendendo e nos formando como leitores. (BFO)

Caso mais raro entre os mestrandos é a apropriação do literário como conteúdo e forma, não só como texto a ser lido e sobre o qual se devem construir leituras críticas, mas também como possibilidade de avançar em direção à escrita. Muito raro encontrar texto com título, que não seja a indicação funcional – “autobiografia de leitor”. Uma das professoras escreve sobre si mesma recorrendo à metalinguagem poética, como se poema fosse:

“Eu canto porque o instante existe e a vida está completa, não sou alegre, nem sou triste, sou poeta.” Cecília Meireles

Eu sou feita de versos, às vezes com rimas, ricas ou pobres, outras vezes versos brancos; e por que não dizer, também, coloridos. É assim que sou. E “tenho em mim todos os sonhos do mundo” e nem sempre caibo neles, entretanto caibo nos versos do Pessoa. Ora clássica... ora concretista, mas sempre romântica e muita moderna. Um paradoxo poético!

Falar do que leio é falar de poesia. Sou mais poesia que mulher-- essa é uma frase que li pesquisando tatuagens-- ainda não fiz, mas haverá o tempo. A poesia está em tudo, depende de cada olhar. Cora Coralina escreveu que “Poeta não é somente o que escreve. É aquele que sente a





poesia, se extasia sensível ao achado de uma rima à autenticidade de um verso.” Eu sinto, eu cheiro, eu respiro... até rabisco alguns versos, falo por melodias e arranjo acordes para tocar a vida. Quando ouvi a Rita Lee cantar “Amor é prosa, sexo é poesia”, pude compreender a profundidade do espírito poético, pois só a poesia pode traduzir as sensações carnis em linhas tão inusitadas de beleza, pureza, sentimento e sensibilidade.

Não leio poema para distração, leio para alimentar-me dessa essência fascinante que as palavras podem carregar, não há melhor alimento para minh’alma. Na poesia me perco, nos poemas me materializo, sou uma realidade contida nos abstratos versos de felicidade e dor de inúmeros poetas. Ah! Fernando, Vinícius, Quintana, Camões, Florbela, Baudelaire, Gullar, Cecília, Álvares de Azevedo, João Cabral, os Andrades... [...]

No fragmento acima, podemos perceber o uso de recursos como epígrafe e citações – textuais e nominais – ligadas à poesia, que constitui a leitora professora como corpo: “Eu sou feita de versos”. A mulher se apresenta como sujeito poético e também como leitora de poesia, e a matéria poética é forma física corporal e alimento para esse corpo. As referências literárias e a dissociação de leitura literária e distração demonstram um reconhecimento leitora especializada. A partir da leitura de Umberto Eco, feita durante a disciplina do Mestrado, outro professor relata em sua autobiografia: “Depois fui me tornando mais exigente com as leituras e assim fui ampliando os diferentes leitores que habitavam em mim.” (AS). A ideia de ser muitos leitores ao mesmo tempo parece atender melhor a diferentes expectativas deste lugar tão complexo, que é o do professor formador de leitores, mas que também não deixará de ser leitor.





Um^as palavrinhas poucas antes de terminar

O trabalho na área de literatura no PROFLETRAS tem alcançado discussões e práticas pedagógicas tão necessárias quanto urgentes no cenário nacional. Receber em nossos assentos universitários colegas da educação básica tem sido movimento propulsor de mudança na universidade, pois a premissa de que o curso precisa convulsionar práticas reificadas e impulsionar processos coletivos de construção do conhecimento não se restringe à sala de aula do mestrando. Isto significa instalar a indagação no seio da prática pedagógica, e não é só no cenário da educação básica que isso precisa acontecer – nós, professores universitários, precisamos atentar à escuta de nossos colegas estudantes. As autobiografias têm revelado muito da potência dos caminhos do literário promovidos entre os muros da escola pública, o que significa uma revolução desconhecida, muitas vezes, pelos próprios autores, até o momento da convocação para a escrita.

Referências

- CANDIDO. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2012.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- MONTES, Graciela. *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica, 2018.





PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

_____. *Ler o mundo*. São Paulo: Ed. 34, 2019.

SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. Tradução de J. Guinsburg. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SECCHIN, Antonio Carlos. *Memórias de um leitor de poesia*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2010.

ⁱ Os professores estudantes serão identificados apenas por meio de algumas iniciais de seus nomes.

O conteúdo deste texto é de total responsabilidade da autora.