

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – ESTUDOS DA LINGUAGEM

ANA LUIZA FREITAS FRANÇA SILVA

MEMÓRIAS DE PROFESSORES-LEITORES:
UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO GOSTO LITERÁRIO

Mariana/MG
Maio de 2022

ANA LUIZA FREITAS FRANÇA SILVA

Memórias de professores-leitores: um estudo sobre a construção do gosto literário

Texto apresentado como requisito para conclusão do curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teoria.

Orientadora: Ivanete Bernardino Soares

Mariana/MG
Maio de 2022

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S586m Silva, Ana Luiza Freitas França.
Memórias de professores-leitores [manuscrito]: um estudo da
construção do gosto literário. / Ana Luiza Freitas França Silva. - 2022.
84 f.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanete Bernardino Soares.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras:
Estudos da Linguagem.
Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Linguística aplicada. 2. Memória. 3. Leitura literária - Mediação. 4.
Incentivo à leitura. 5. Livros e leitura - Aspectos sociológicos. I. Soares,
Ivanete Bernardino. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 81'33:159.953

Bibliotecário(a) Responsável: Sione Galvão Rodrigues - CRB6 / 2526



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Luiza Freitas Franca Silva

“Memórias de professores-leitores: um estudo da construção do gosto literário”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Aprovada em 25 de maio de 2022

Membros da banca

Profa. Dra. Ivanete Bernardino Soares - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Prof. Dr. Bernardo Nascimento de Amorim - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Profa. Dra. Lígia Gonçalves Diniz - Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Ivanete Bernardino Soares, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 25/05/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Ivanete Bernardino Soares, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 04/09/2022, às 10:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0323737** e o código CRC **08860E4B**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.005928/2022-91

SEI nº 0323737

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: (31)3557-9418 - www.ufop.br

As pessoas sem imaginação podem ter tido as mais imprevistas aventuras, podem ter visitado as terras mais estranhas. Nada lhes ficou, nada lhes sobrou, uma vida não basta ser vivida: também precisa ser sonhada.

Mário Quintana – “Lili inventa o mundo”.

RESUMO

Nossa proposta é investigar algumas particularidades da formação do gosto pela literatura. Por meio de narrativas memorialísticas, buscamos identificar e analisar a construção dessa disposição favorável diante da leitura literária por parte de docentes do ensino superior que atuam na área de Literatura. O interesse central consiste em localizar os principais agentes que interferiram na formação literária dos sujeitos envolvidos, especialmente durante o período escolar, buscando recompor a rede material e simbólica que perpassa seus percursos de leitura, através das dimensões da memória mobilizadas por eles. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de um questionário que serviu como um direcionamento para a escrita memorialística de professores-leitores, de modo a investigar como as influências se deram nos meios familiares, culturais, econômicos, sociais e escolares. Para a análise e estudo dos dados coletados, foram utilizados os estudos sobre a formação do gosto pela literatura, especialmente do ponto de vista da sociologia da leitura, além das teorias de construção da memória, com o intuito perceber a importância das lembranças selecionadas e, por fim, as subjetividades presentes na formação do gosto literário e agenciadas no ato de leitura. Na base teórica da pesquisa, constam autores como Pierre Bourdieu (1989), Bernard Lahire (2004), Annie Rouxel (20013), Michèle Petit (2013), Gisèle Sapiro (2019), Paul Ricœur (2007), Aleida Asmann (2011), Eni Orlandi (2001) entre outros pesquisadores que promovem discussões voltadas para as condições sociais da formação do leitor literário e a construção do discurso a partir da memória.

PALAVRAS-CHAVE: Formação leitora. Narrativas memorialísticas. Construção do gosto literário. *Habitus*.

ABSTRACT

We propose to investigate some particularities of the formation of a taste for literature. Through memoiristic narratives, we seek to identify and analyze the construction of this favorable disposition toward literary reading by higher education teachers who work in the area of Literature. The central interest consists in locating the main agents that interfered in the literary formation of the subjects involved, especially during the school period, seeking to recompose the material and symbolic network that permeates their reading paths, through the dimensions of memory mobilized by them. The research data were collected through a questionnaire that served as a direction for the memoiristic writing of teacher-readers, to investigate how the influences took place in the family, cultural, economic, social, and school environments. For the analysis and study of the data collected, studies about the formation of a taste for literature were used, especially from the point of view of the sociology of reading, in addition to the theories of memory construction, in order to understand the importance of the selected memories and, finally, the subjectivities present in the formation of literary taste and activated in the act of reading. The theoretical basis of the research includes authors such as Pierre Bourdieu (1989), Bernard Lahire (2004), Annie Rouxel (20013), Michèle Petit (2013), Gisèle Sapiro (2019), Paul Ricœur (2007), Aleida Asmann (2011), Eni Orlandi (2001) among other researchers who promote discussions focused on the social conditions of the formation of the literary reader and the construction of discourse from memory.

KEYWORDS: Reading formation. Memorialist Narratives. Construction of literary taste. *Habitus*.

AGRADECIMENTOS

Jamais poderei iniciar um agradecimento sem começar pelos meus pais e pela minha irmã – aqueles que estão sempre ao meu lado e me apoiam em todas as minhas decisões. Pai, mãe e Cecília, obrigada por acreditarem em mim e nos meus sonhos.

Agradeço também à professora, orientadora e amiga Ivanete, que me auxiliou no processo de investigação e escrita desta dissertação sempre de uma forma paciente e atenta.

Ao Vitor Amaral, pelo apoio, afeto e companheirismo de sempre, e aos amigos que acompanharam minha caminhada durante os dois anos de pesquisa, sempre com suporte e colaboração.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

O LEITOR E A LITERATURA: UMA RELAÇÃO SOCIAL E ÍNTIMA	10
---	-----------

1.1. Leitura Literária: uma perspectiva sociológica	11
1.2. Singularidades de um leitor	15
1.2.1. A recepção do texto literário	19
1.3. Condicionantes na formação do gosto literário	22

CAPÍTULO II

REDES DE SOCIABILIDADE E A FORMAÇÃO DO GOSTO LITERÁRIO	26
---	-----------

2.1. A importância do incentivo à leitura no seio familiar	26
2.1.2. A leitura dentro de casa: analisando relatos sobre a prática.....	27

CAPÍTULO III

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO LITERÁRIO E DO ACESSO À CULTURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	36
--	-----------

3.1. O papel da escola na formação do gosto literário.....	37
3.2. “Ratos de bibliotecas”: a importância do acesso às bibliotecas escolares e públicas	49

CAPÍTULO IV

A MEMÓRIA E A AFETIVIDADE COM A LITERATURA.....	57
--	-----------

4.1. A memória e a identidade: objetos autobiográficos.....	58
4.2. A lembrança evocada.....	60
4.3. A memória e a sociedade.....	61
4.4. Formação discursiva: a memória, a identidade e o discurso	62

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
--	-----------

ANEXO.....	79
-------------------	-----------

ANEXO A – MODELO DOS QUESTIONÁRIOS.....	80
---	----

INTRODUÇÃO

“O que se sabe sobre o leitor, este sujeito que engaja na leitura de um texto? O que ele olha? O que procura? Está na escuta de quê?” (GERVAIS, 2013, p. 39). Este trecho resume de maneira objetiva as primeiras indagações feitas para que o início desta investigação começasse. Questionamentos que, aos poucos, foram exigindo leituras e planejamentos metodológicos que pudessem contribuir com a formulação de respostas, ainda que provisórias, e com estudos que vão (des)construindo noções que circulam sobre modos de incentivo à leitura literária.

O discurso de que o gosto literário faz parte de um conjunto de inclinações e disposições inatas de cada um é muito frequente no cotidiano. No entanto, a sociologia praticada por Bourdieu demonstra que a nossa formação individual vem, na verdade, das relações estabelecidas na coletividade. Assim, através de um diálogo entre memória, discurso e educação literária, esta pesquisa foi se construindo e materializando a intenção de compreender, a partir da perspectiva dos leitores, como a formação do gosto literário foi construído nos diferentes percursos de vida dos professores convidados a narrarem suas histórias de leitores.

Não temos como objetivo generalizar conclusões sobre a efetividade dos estímulos que contribuíram para a construção do hábito da leitura literária: compreendemos as singulares de cada vida e, além disso, veremos durante as narrativas memorialísticas que, em alguns casos, o que incentivou um sujeito ao afeto pela literatura, desanimou outro. Ademais, nossa matéria última de análise é feita de lembranças de sujeitos posicionados no presente como um tipo de leitor peculiar: professores de literatura que atuam em nível superior; dado que, por si só, já impõe um contorno não ingênuo para suas memórias de leitura.

Consideradas as limitações, elaboramos, então, alguns propósitos que pretendemos alcançar: temos como objetivo geral analisar as narrativas de memórias relacionadas à construção do gosto pela leitura literária de docentes do ensino superior que atuam na área de literatura, construídas a partir de questionários elaborados para este fim. Já de modo específico, pretendemos: i) identificar e analisar os principais agentes envolvidos na formação do gosto literário nas narrativas memorialísticas desses docentes; ii) verificar *se e como* as condições materiais, a família, a escola, a comunidade e outras instituições sociais influenciaram a formação leitora, na perspectiva dos sujeitos envolvidos; iii) analisar os processos envolvidos na reconstrução da memória afetiva, em sua relação com o posicionamento objetivo sobre a leitura literária.

Com essas finalidades em mente, convidamos professores que ministram aulas no campo dos estudos literários em universidades federais – partindo do pressuposto de que são

leitores experientes e que apresentam afeto pela leitura literária –, a narrarem suas trajetórias leitoras. Em razão do mote representado pelo questionário, todos os participantes tiveram um direcionamento para as memórias que perpassam sua relação com a literatura, o que não fechou as possibilidades para que eles abordassem outros pontos que não foram considerados nas perguntas.

O primeiro capítulo, que apresenta as principais bases teóricas, está direcionado às questões que perpassam a formação do gosto literário. De modo sucinto, contextualizamos conceitos importantes para a pesquisa, como “habitus” e “campo”, propostos por Bourdieu, além de abordar algumas características do sujeito leitor de literatura e da recepção do texto literário, com base principalmente na sociologia da leitura. Em seguida, apresentamos os supostos condicionantes mais influentes para a formação do gosto literário, focando em pontos específicos que decorrem do incentivo à leitura: o ambiente familiar e escolar. A intenção é que este capítulo sustente conceitualmente a análise dos questionários, quando iremos aprofundar, de fato, a relação entre a teoria e a prática de interpretação dos discursos que colhemos.

No segundo e terceiro capítulo, fizemos a separação da mediação feita pela família e pela escola, analisando, de fato, as memórias obtidas através do questionário. Empreenderemos a análise mais direta das narrativas com base nas concepções teóricas discursivas e daquelas advindas da sociologia da leitura. Como dito anteriormente, esta será a chave mestra do trabalho.

No último capítulo, vimos necessidade de abordar as peculiaridades da memória, já que é a ela que o sujeito recorre para escrever a narrativa de leitor. Apresentamos, portanto, a relação íntima que existe entre a memória e a identidade de cada um, evidenciando o caráter privado das lembranças, ao mesmo tempo em que elas se enraízam nas trocas sociais. Percebemos que o processo de busca pela memória também é fundamental, assim, o questionário serve como um gatilho para resgatar os acontecimentos do passado. Não podíamos deixar de considerar como um elemento modulador das respostas a posição que os convidados ocupam profissionalmente – professores universitários que atuam no campo literário – já que os discursos se moldam também pela posição que se ocupa nas diversas esferas sociais e econômicas. Por isso, introduzimos os conceitos de “formação discursiva”, “ideologia”, “identidade” e “sujeito” com base nos estudos de Pêcheux, a partir da abordagem discursiva.

CAPÍTULO I

0 LEITOR E A LITERATURA: UMA RELAÇÃO SOCIAL E ÍNTIMA

1.1. LEITURA LITERÁRIA: UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

A concepção de literatura como fenômeno social está intimamente relacionada aos processos que gravitam no entorno do artefato artístico propriamente, envolvendo todas as instâncias que o atravessam, desde a criação até a sua recepção. Nesta pesquisa, o centro de interesse situa-se no segundo vértice deste processo, buscando compreender as apropriações experimentadas por uma fração específica de leitores – professores de literatura que atuam no ensino superior – em função de seu pertencimento a um domínio social, e que são produzidas tanto pelo próprio texto quanto por um conjunto de mediações, concorrendo, portanto, para a formação do gosto pela literatura. Como demonstrado por Sapiro (2019), a história da leitura literária está associada com o campo sociológico, uma vez que o texto e o leitor interagem a partir de repertórios socioculturais e padrões compartilhados. Assim, encaminharemos uma análise da autoimagem de leitores reais, sem a intenção de retomarmos os grandes lances da história geral da leitura – embora reconhecendo a importância deste conhecimento para o campo da formação de leitores – com o propósito de não nos desviarmos das narrativas memorialísticas de professores participantes.

Convém delimitar que o campo da sociologia da literatura não tem como finalidade explicar o fato literário e nem mapear regras de recepção, mas servir como base para estudos teóricos sobre a diversidade de seus aspectos. Os estudos sociológicos sobre a literatura asseguram que ela é uma atividade social que está intrinsecamente relacionada às condições de produção e de circulação, isto é:

... a sociologia da literatura se dedica a estudar o fazer literário como fazer social. Isso implica uma dupla interrogação: sobre a literatura como fenômeno social, do qual participam várias instituições e indivíduos que produzem, consomem e julgam as obras; sobre a inscrição das representações de uma época e das questões sociais nos textos literários. (SAPIRO, 2019, p. 11)

Estabelece-se, portanto, uma metodologia que consiste na análise das interações entre o texto literário e o contexto, perpassando a estrutura das obras e a sua função social. Em “Literatura e Sociedade”, Antônio Candido problematiza magistralmente a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte e, por sua vez, o impacto que a obra gera na tessitura social. Portanto, no lugar de um suposto efeito de causalidade, a abordagem sociológica parte do princípio da *mediação* entre uma variedade de fatores (externos e internos) que contribuem para a emergência da literatura como prática social, marcada pelas subjetividades envolvidas,

pelas convenções estéticas, pelas condições materiais de produção, circulação, recepção e pela história.

Compreendendo que a arte, e neste caso, a literatura de uma forma específica, pode ajudar os sujeitos a se descobrirem e se tornarem autores de sua vida (PETIT, 2013, p.31), a abordagem da leitura literária como fazer social nos parece inevitável. No que nos interessa mais de perto, o processo de formação leitora perpassa por diversos aspectos sociais, de modo que este trabalho privilegia a abordagem sociológica e discursiva para compreender os condicionantes do gosto literário. É necessário deixar explícito também que a intenção não é generalizar as trajetórias: a importância de cada campo dependerá do caso a ser analisado.

Para definir o gosto, Bourdieu (2007) parte da ideia de que os sujeitos não são dotados naturalmente de processos interpelativos, mas são afetados por suas histórias e estilos de socialização. Desse modo, as práticas de culturas¹ – incluindo o interesse em ler literatura – funcionam como espaços de entendimento de relações pré-determinadas entre as estruturas objetivas – mundo material – e as estruturas subjetivas – mundo simbólico, além das diferenças entre os grupos sociais. As escolhas não são, portanto, neutras ou naturalizadas, mas sim compreendidas como produtos (em processo) de uma história social. Elas são consequências de condições de uma socialização e uma forma singular de ocupar o mundo que certifica o nosso pertencimento em uma determinada estrutura social: sistema hierarquizado de poder e de privilégios.

Neste mesmo sentido, Bernard Lahire (2004, p. 6) aponta que cada sujeito é o resultado das disposições de sentimentos, ações e pensamentos, que são efeitos das múltiplas vivências socializadoras, duradouras ou não, em diferentes formas de convívio social. O que precisa então ser ressaltado é que somos afetados pelo entorno imediato e mediato – ao passo que também colaboramos para a modelagem dele; seja qual for a posição sociopolítica ocupada, não é possível esquivar-se dessas interferências externas. A partir disso, compreendemos que a constituição do sujeito se dá em uma rede complexa: a pluralidade das interferências externas age de modo que, mesmo os indivíduos sendo diferenciados uns dos outros, há elementos de fatos sociais que os relacionam de forma direta (LAHIRE, 2004, p. 7).

A lembrança guiada do contexto das escolhas feitas pelo sujeito no passado pode contribuir para que ele reconheça nelas predisposições permanentes ou contínuas. Em alguns casos, pode acontecer a naturalização das possíveis escolhas, o que passa uma visão

¹ É importante frisar que o conceito de cultura abordado nesta dissertação é amplo. A pretensão não é restringir nenhuma atividade cultural, muito pelo contrário: até no mesmo no questionário apresentado aos participantes da pesquisa, a pergunta sobre as atividades culturais feitas na infância foi livre.

determinista unívoca e linear das trajetórias da vida (LAHIRE, 2004, p. 37), apagando o papel da pluralidade.

Assim, o gosto pela leitura literária é um dos produtos gerados pela relação dialética entre sujeito e os estímulos de uma conjuntura social. Entretanto, não há determinismos absolutos neste campo que comportem cortes como o de classe social, por exemplo, uma vez que, como lembra Petit, “mesmo nos meios populares, existem famílias em que o gosto pela leitura se transmite de geração para geração. E, inversamente, nos meios socioeconômicos abastados, existem famílias em que a leitura não tem boa reputação.” (PETIT, 2013, p. 35). A antropóloga defende que, muitas vezes, não é o meio social que determina, exclusivamente, as experiências leitoras, mas os obstáculos que ele impõe, já que, para alguns grupos, o acesso será facilitado, e, para outros, haverá dificuldades financeiras e empecilhos culturais, geográficos e psicológicos (PETIT, 2013, p. 24). De fato, a argumentação de Petit sobre a fragilidade das afirmações deterministas será reforçada no decurso deste trabalho, já que alguns sujeitos foram além das heranças culturais deixadas pelo *habitus*², o que vai ao encontro dos estudos de Georg Simmel (2006): devido à realidade multifacetada em que vivemos, a complexidade do real não pode, e nem deve, ser reduzida a apenas um fator. De acordo com o autor, o corpo social é indissociável das interações e da consciência dessas interações. Assim, a sociedade é um referencial de consciência gerado pelo sujeito; é um processo de relação que liga e constitui interatividades entre os indivíduos, sendo essas interações conscientes, agindo diretamente na ordem social. Nesse mesmo sentido,

as ações das sociedades teriam um propósito e uma objetividade muito mais definidos que os individuais. O indivíduo é pressionado de todos os lados, por sentimentos, impulsos e pensamentos contraditórios, e de algum modo ele saberia decidir com segurança interna entre suas diversas possibilidades de comportamento – que dirá com certeza objetiva. Os grupos sociais, em contrapartida, mesmo que mudassem com frequência suas orientações de ação, estariam convencidos, a cada instante e sem hesitações, de uma determinada orientação, progredindo assim continuamente; sobretudo saberiam sempre quem deveriam tomar por inimigo e quem deveriam considerar amigo. Entre o querer e o fazer, os meios e os fins de uma universalidade, há uma discrepância menor do que entre os indivíduos. Nesses termos, os indivíduos se mostram “livres”, enquanto as ações de massa seriam determinadas por uma “lei natural” (SIMMEL, 2006, p. 40).

² A teoria do *habitus*, sistematizada por Bourdieu (1983b), é compreendida como um sistema de disposições estruturadas que atuam como estruturas estruturantes, assimilado pelas vivências práticas específicas, de modo que orienta a leitura que os indivíduos realizam da vida social.

Essa concepção, apesar de polêmica nos meios sociais, salienta a diferença entre o social e o individual. Com isso, os objetivos do coletivo em geral equivalem aos que o sujeito “deve apresentar para si mesmo como os mais fundamentalmente simples e primitivos” (SIMMEL, 2006, p. 41), as diferenças entre o coletivo e o individual só surgem quando os modos de comportamento do sujeito são separados dos demais, formando o privado.

Nesta pesquisa, consideramos o fator social como fundamental, mas veremos também que muitas questões são individuais, fugindo às teorias bourdianas, que ecoam algum determinismo. Além disso, importa destacar que o indivíduo nem sempre tem condições de reconhecer o mecanismo que engendra suas disposições:

... embora seja suficientemente consciente para nos descrever o que faz, o ator não tem consciência das determinações internas e externas que o levaram a agir como agiu, a pensar como pensa, a sentir como sente... Em suma, não podemos pressupor que o autor possua as chaves (deposicionais e contextuais) do que o faz agir. (LAHIRE, 2004, p. 14)

Observa-se que a singularidade do sujeito é um dos grandes questionamentos no campo sociológico, visto que, apesar dos traços biográficos de cada um, o mundo social está dentro e fora dos sujeitos, sendo inescapável a interferência de fatores externos. Hoffmann (2014, p. 41) chama a atenção para os estudos de Foucault sobre o assunto, pois o filósofo questiona a possibilidade de o sujeito ser único mediante a linguagem, que é uma construção social. Esse posicionamento tem consonância com o ponto de vista de Lahire (2004): “o indivíduo, o foro íntimo ou a subjetividade como local de nossa liberdade primordial é um dos nossos grandes mitos contemporâneos” (LAHIRE, 2004, p. 8).

Em relação a esse conjunto de reflexões, neste trabalho, como já exposto, procuraremos investigar quais as disposições mais destacadas, ecoando as concepções de Lahire, que exerceram influência na formação do gosto literário dos professores universitários que participaram da pesquisa. Como as vivências sociais são múltiplas, restringimos alguns campos com a pretensão de atribuir um foco de estudo maior, como i) os espaços escolares; ii) a família; iii) as condições sociais e iv) o acesso às atividades culturais.

Além disso, entendemos que a interdisciplinaridade é parte fundamental do estudo, já que estamos lidando com a memória (sob uma perspectiva filosófica e, sobretudo, sociológica), com sujeitos em uma posição-espaco específica e com a análise de narrativas memorialísticas. Por isso, também nos apoiaremos, em alguma medida, na análise do discurso, para nos munir de recursos que possibilitem um exame em profundidade das respostas aos questionários.

1.2. SINGULARIDADES DE UM LEITOR

Toda leitura carrega os traços da subjetividade de quem lê. Ainda que alguns educadores discordem dessa afirmação e insistam em leituras objetivas nas salas de aula, acreditamos que, como leitor, cada um projeta um pouco de si e de suas experiências no ato de ler obras literárias. Vicent Jouve (2013) defende, inclusive, que a subjetividade da leitura deve ser o coração dos cursos de literatura. O leitor é um apropriador textual, de acordo com Petit, “ele se apropria dele [do texto], o interpreta, deturpa seu sentido, desliza fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor” (2013, p. 27), e é nesse movimento que o sujeito se descobre um leitor.

As abordagens didáticas que envolvem conciliar a subjetividade do leitor com os limites interpretativos impostos por um texto literário são recentes: os últimos quarenta anos, especialmente na França, apresentam grandes contribuições para essa abordagem. Ainda prevalecem, no entanto, metodologias que defendem a impessoalidade leitora dentro do ambiente escolar:

... permitir a flutuação das impressões singulares das crianças e dos jovens durante a leitura tem sido – e sempre foi – considerado procedimento incompatível com a escola, inócuo e até mesmo prejudicial ao ensino da literatura, uma vez que remeteria a uma subjetividade sem ancoragem no texto – uma “viagem” do leitor aprendiz. [...] Entretanto, trata-se de um terreno acidentado, repleto de paradoxos, uma vez que ninguém em sã consciência pode negar o caráter singular e individual – subjetivo, portanto – da leitura, em especial da leitura literária. (REZENDE, 2013, p. 8)

Apesar das abordagens mais recentes estarem presentes nos materiais voltados à formação de professores e nos documentos que direcionam as atividades educacionais, na prática, os avanços ainda não foram capazes de proporcionar grandes mudanças. Ainda de acordo com Rezende (2013, p. 10), as teorias sobre o diálogo que deve ocorrer entre leitor e texto são recorrentes nas orientações pedagógicas de forma geral, contudo, podemos ver que o trabalho prático com a leitura literária ou ignora tais direcionamentos ou ainda a desconhece. Vale pontuar que muitos professores que ensinam literatura apenas reproduzem a forma como aprenderam, tendo essa diretriz, muitas vezes, um impacto maior em sua atuação profissional do que as orientações recebidas na formação docente.

A intenção, aqui, não é defender um “manual de instruções” para a preparação de aulas, mas acreditamos ser importante pensar em estratégias – como oficinas e roda de leitura – para que o círculo pedagógico que exclui a subjetividade seja menos frequente nas salas de aula. Além disso, para que um professor seja um mediador de leitura, é necessário que ele também seja um leitor, afinal, como é possível ensinar algo que não temos propriedade? Como incentivar o gosto literário se nós, professores, não o praticamos no nosso cotidiano? Essa problemática vai se tornando pior quando analisamos a realidade que os docentes – principalmente das escolas públicas – enfrentam: baixos salários, salas de aula superlotadas, desgaste emocional e físico, além de tempo e recursos exíguos para a continuação dos estudos. A formação de leitores fica em segundo plano, e, como foi dito, a reprodução do ensino formal e objetivo continua sendo o centro das aulas. Portanto, é um grande desafio promover a subjetividade das leituras literárias enquanto a objetividade de leituras obrigatórias do currículo foca nas avaliações predefinidas, sem espaços para as interferências autorais do leitor.

Ao narrar suas memórias de formação leitora, os participantes desta pesquisa já apresentam esse reconhecimento identitário consolidado, visto pertencerem a um segmento de leitores de literatura considerados “especializados”, por atuarem como professores universitários e críticos literários. Como foi dito, alguns condicionantes podem não ser percebidos de forma consciente, porém há uma marcada dimensão afetiva em relação aos seus percursos leitores e em relação às obras memoráveis que marcaram suas trajetórias e acenaram para um investimento profissional e pessoal mais definitivo no campo da literatura. Portanto, se há afetividade, há envolvimento e apropriação, o que deixa ainda mais evidente como a subjetividade é essencial para a leitura e para a identidade literária (ROUXEL, 2013).

Compreendendo então essa característica como uma necessidade funcional da leitura do texto literário, definir padrões de comportamento leitor não é o viés desse estudo, mesmo porque, “a leitura é um gesto muitas vezes discreto, que passa de um sujeito a outro, que não se ajusta bem a uma programação” (PETIT, 2013, p. 38). Dessa forma, não existem percursos únicos que serão sempre bem-sucedidos na formação de leitores literários, ou seja, não podemos apontar apenas um caminho para a construção desse gosto, o papel dos mediadores perpassa pelo objetivo de possibilitar encontros mais intensos entre literatura e indivíduos, mesmo que essas descobertas não garantam o hábito de leitura, pautado como é por contingências de ordem pessoal e histórica.

Como temos visto, a formação do gosto atravessa o julgamento estético definido a partir do capital cultural de cada indivíduo (BOURDIEU, 2007), à vista disso, o modo como as primeiras experiências do sujeito com a literatura acontece pode determinar o impacto estético

e sentimental que ela terá para sua vida. A própria escrita nasce como um dos meios de o ser humano organizar sua vida interior e sua relação com o mundo objetivo, e, do mesmo modo, a leitura exerce papel fundamental na compreensão que o indivíduo construirá de seu contexto social, político e até psicológico. Segundo Rouxel (2013), o texto literário lido põe em evidência as experiências do leitor, isto é, a leitura assume o reconhecimento da obra e a existência do indivíduo.

Fica evidente que a literatura vai muito além da habilidade de ler e decodificar textos literários, possibilitando a ultrapassagem dos limites do tempo e do espaço da vivência humana. Para Lebrun (2013), o sentido do texto vai além do que o autor propõe, já que o leitor é um integrante no acabamento dele, “mais exatamente de sua abertura para outras leituras, jamais esgotadas, posto que sempre diferentes e singulares” (2013, p. 134). Logo, a interpretação é baseada na representação de mundo do leitor, em seu conhecimento enciclopédico e das convenções artísticas, em sua capacidade imaginativa, em suas condições materiais de existência e outros inúmeros fatores que compõem a maneira como ele se apropria do texto literário, de forma que a leitura se torna um momento singular entre leitor e obra. Não obstante a relevância da subjetividade, construir sentidos que estão nos limites da produção artística também é um processo importante na construção das habilidades leitoras e também é fruto da construção social dos sentidos. Nas palavras de Hansen:

... a liberdade incondicionada da imaginação do leitor literário é um mito romântico e provavelmente funciona como compensação da sensibilidade administrada das nossas sociedades de classes em que a liberdade falta. É preciso repetir com Bakhtin que o imaginário de qualquer leitor é semiótico, formado pela memória social dos signos da sua cultura? Quando seu imaginário faz contato com o imaginário metaforizado na forma do texto, a liberdade da sua imaginação tem que necessariamente acatar as convenções do escrito para ser literariamente livre, doutra forma não lê literariamente. Os homens não são animais, porque para eles não existe absolutamente nada fora da regra simbólica; no caso da leitura literária, a verdadeira canção de liberdade vem do cárcere, como dizia um poeta modernista. (HANSEN, 2019, p. 32)

Essa mesma perspectiva é assumida por Langlade (2013), o qual defende que, de fato, há lacunas no texto literário que devem ser preenchidas por quem o lê, entretanto, considerando a abordagem que também faz Umberto Eco, “não é por isso que [o texto] deixa de conter em si as instruções que canalizam as inferências interpretativas do leitor empírico” (LANGLADE, 2013, p. 33). Langlade caracteriza, portanto, a leitura literária como uma *liberdade vigiada*, expressão que dialoga, por sua vez, com os estudos de Roger Chartier (1998, p. 32), ao defender

que leitor não é um simples ouvinte/expectador, ele vive entre a liberdade da leitura – entendida como uma apropriação e invenção do leitor – e a limitação imposta entre os acordos decorrentes da própria leitura, isso é, ao mesmo tempo em que o ato de ler é individual e íntimo, ele é, também, social. Assim, o texto literário contém mecanismos de controle sobre a interpretação que será feita pelo leitor, o que evitará devaneios interpretativos e a superinterpretação. Além disso, para o autor,

... os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. (CHARTIER, 1998, p. 77)

Os modos de leitura são, pois, historicamente determinados e, conseqüentemente, transitórios e contingentes e, ainda, “as formas de ler e avaliar os textos variam se se considerarem diferentes classes sociais, regiões, etnias, etc.” (ABREU, 2000, p. 123). Não seria justo reconhecer como leitores apenas aqueles que têm hábitos mais tradicionais, como a leitura do livro físico e dos cânones, já que é uma característica da própria leitura possibilitar diferentes suportes e adaptações que se enquadram melhor nos costumes e para os hábitos de cada leitor, a depender das condições que a época oferece e que o sujeito dispõe. Em outros termos, “o gosto e apreciação estética não são universais, mas dependem do universo cultural no qual se inserem os sujeitos. Uma mesma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes formações culturais” (ABREU, 2000, p. 129).

É evidente que a concepção de “alta literatura” não é consensual – e nem deve ser. Além disso, a forma como a escola e a universidade têm apresentado o que ler e como ler impõe, além de restringir, as escolhas do leitor. Assim, o enquadramento dado ao campo literário na escola, particularmente no nível do Ensino Médio, contribui para uma apropriação do fato literário como um dado objetivo, sempre externo ao sujeito e já delimitado semanticamente pela sobreposição dos discursos críticos a seu respeito. Cabe ao aluno, portanto, mais “recebê-lo” passivamente que com ele travar uma interação crítica e autônoma. Neste contexto,

... a literatura é apresentada aos alunos, na maior parte das vezes, como linhagem de autores – tidos como gênios superiores – responsáveis por obras-primas que cumpre reverenciar, enfileiradas numa sucessão de estilos que constituem uma tradição única e ininterrupta. (ABREU, 2000, p. 130)

O leitor que não se interessa por tais obras, ou até mesmo não atingiu ainda uma “maturidade literária”, pode acabar perdendo o interesse na leitura por acreditar que a literatura

não faz parte do seu mundo cultural, acreditando que o seu gosto é deficiente (ABREU, 2000, p. 131). Assim, quando falamos de leitores, é crucial ter em mente que os critérios de avaliação entre o que é bom e o que é ruim são variáveis, afinal, os sujeitos são diferentes, e a diversidade literária é grande. O que Márcia Abreu (2000) defende, assim como Petit (2013), é que são necessários espaços que respeitem a diversidade dentro das possibilidades literárias, pois isso aumentará os encontros entre leitores e obras.

Nessa mesma direção, Azevedo (2004) aponta que leitores são aqueles que sabem se apropriar do texto em benefício próprio, a partir das diversas utilidades que esse instrumento pode ter. Entre o texto e a pessoa que lê existe uma espécie de troca e diálogo que perpassa pela identificação, pelo interesse e até mesmo pela liberdade. É evidente que existe na literatura uma perenidade, uma habilidade de se adaptar aos leitores e as suas vidas.

Neste trabalho, pretendemos também aplicar um corte que atribua destaque à dimensão educativa da formação do gosto pela literatura – considerando o sentido amplo de educação, que não se limita aos processos escolares – e, por isso, buscaremos problematizar os modos de mediação e acesso ao texto literário e as práticas de promoção dos hábitos de leitura. Desse modo, a formação do leitor é entendida aqui como resultado de provocações efetivas às práticas de leitura por meio de mediadores e de condições objetivas, podendo gerar reflexões sobre a possibilidade aberta de ampliação dos leitores de literatura, tanto a partir do aprendizado das habilidades de leitura que envolvem a compreensão de sentido, quanto pela valorização da subjetividade envolvida nessa ação, ampliando os cenários de encontros que aproximam os indivíduos e os livros.

Isto posto, passamos a analisar, brevemente, os estudos sociológicos sobre a recepção literária.

1.2.1. A RECEPÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

O leitor, de acordo com Iser (1996a), é um guia das práticas de leitura literária e está intimamente relacionado com o efeito estético produzido na consciência durante o ato de ler: ele passa a ser o resultado das interpretações e apropriações que faz do texto. A interação entre texto e leitor é, como já apresentamos anteriormente, uma vinculação que associa as experiências e visões de mundo do leitor e o repertório que o próprio texto apresenta. De acordo com Iser (1999), o leitor converte a imagem material do texto a uma imagem virtual dele, e essa realidade virtual é que produziria sentidos. Por essa perspectiva, a tríade autor-texto-leitor é inseparável, visto que o sentido da obra não está restrito aos objetivos do autor, sendo o leitor

ativo nesse processo desde o momento da recepção até a conclusão da leitura (LEBRUN, 2013, p. 134). Assim, recorreremos a alguns pressupostos da teoria da recepção como base para a compreensão das mediações acerca das obras literárias, que são fatores primordiais para a predicação da acolhida que os leitores fazem dos textos.

Os principais teóricos fundadores da estética da recepção – Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser – alteraram profundamente os paradigmas de estudos sobre a leitura, atribuindo ênfase às ações do leitor sobre o texto e, principalmente, aos efeitos que o texto é capaz de gerar no sujeito. Tal abordagem busca sistematizar as experiências do leitor na construção da obra, que é mediada pelas condicionantes materiais e intelectuais, as opiniões omitidas pelas instituições, críticos, professores e outros, que, cada qual a seu modo, provocam diferentes impactos na forma como a leitura será feita pelo sujeito, de modo que “a recepção da obra é inseparável da avaliação que é feita dela” (SAPIRO, 2019, p. 110). Além disso, a posição que assumimos publicamente sobre um determinado livro expressa a nossa imagem social, e, de acordo com Márcia Abreu (2004, p. 19), em matéria de literatura, o que muitos aprendem ao decorrer da vida é o que devem dizer sobre uma obra específica, e isso não configura a formação de leitores. Assim, a questão do valor estético e da recepção decorre de posições sociais e políticas, do mesmo modo que as condições de produção de uma obra literária são intermediadas pelas circunstâncias sociais, históricas e culturais nas quais estão inseridas.

A estética da recepção, com a Escola de Constança, defende a função transformadora da leitura literária, o que deixa ainda mais evidente a relação desse campo com o educacional:

... ela [a literatura] produz efeitos, Jauss pode atribuir-lhe índole formadora. Quando age sobre o leitor, convida-o a participar de um horizonte que, pela simples razão de provir de um outro, difere do seu. [...] Eis por que Jauss sublinha seguidamente a natureza emancipatória da arte literária: ela, de algum modo, arranca o indivíduo de sua solidão e amplia suas perspectivas, este alargamento do horizonte dando-lhe a dimensão primeira do que pode vir a ser. (ZILBERMAN, 1989, p. 110)

O literário atribui um papel ativo ao sujeito, abrangendo questões intelectuais e afetivas. A estética da recepção busca investigar a relação entre o texto artístico com o público ao longo do tempo e através dos mediadores. Nesta abordagem, o ponto central de interesse deve recair sobre a interação do leitor com a obra, não focando apenas o autor e o contexto de produção. Zilberman (1989) ressalta que a leitura faz parte de um jogo cognitivo e perceptivo, de modo que o texto interage com os repertórios do leitor e assim surgem as experiências literárias, ocorrendo tanto a formação do sujeito quanto a sua transformação. Nas palavras de Iser,

... se o texto ficcional se refere à realidade sem se esgotar nesta referência, então a repetição é um ato de fingir, pelo qual aparecem finalidades que não pertencem à realidade repetida. Se o fingir não pode ser deduzido da realidade repetida, nele então surge um imaginário que se relaciona com a realidade tomada pelo texto. Assim o ato de fingir ganha a sua marca própria, que é provocar a repetição no texto da realidade vivencial, por esta repetição atribuindo uma configuração ao imaginário, pelo qual a realidade repetida se transforma em signo e o imaginário em efeito do que é assim referido. [...] [...] O ato de fingir é, portanto, uma transgressão de limites (ISER, 2000, p. 385).

Forma-se, assim, a tríade *real-fictício-imaginário* nos textos literários e que, inevitavelmente, envolve o leitor. O imaginário será responsável pelas sensações e emoções que decorrem durante a leitura do texto literário (DINIZ, 2020, p. 211); será ele também o responsável pela variedade de experiências que a literatura pode causar, “especialmente por oferecer ao indivíduo a chance de observar a existência a partir de um espaço ao mesmo tempo dentro e fora dela” (DINIZ, 2020, p. 212). Ocorre, portanto, uma transgressão dos limites entre o texto e o contexto, o que propicia ao leitor um papel ativo no ato de ler.

Entendemos que as instâncias de mediação são variadas e, mais adiante, abordaremos algumas questões advindas dessa constatação, mas é importante reforçar que os critérios de avaliação estética não são atemporais. As instâncias de legitimação de uma obra mudam no decorrer do tempo (ABREU, 2004, p. 107), porém são sempre capazes de induzir e contornar as experiências leitoras. Assim, concordamos com a proposição da leitura como agenciadora de uma coautoria da obra, já que a interpretação de um texto demanda a representação de mundo do leitor, o que é caracterizado como uma leitura ativa (LEBRUN, 2013, p. 135), feita a partir do tempo e do meio onde ele está inserido, processo nomeado por Lebrun como *leitura cursiva* (LEBRUN, 2013, p. 133).

Ainda sob essa perspectiva, Iser (1996a) reitera que a leitura é composta por elementos internos da obra e por elementos externos ao texto, que são estabelecidos pela criatividade e conhecimentos socioculturais. Uma dimensão não teria maior importância do que a outra, elas são complementares. Outro conceito apresentado por Iser (1996b) é o da obra de arte como forma de conhecimento, instrumento empregado para que possamos ver o próprio mundo: “a literatura é detentora, pelos recursos e processos da ficção, da estética e do imaginário, de um conhecimento antropológico de mundo, onde sua leitura promove uma construção de um saber e de uma realidade” (TRAGINO, 2013, p. 32). Assim, a preocupação não está apenas no ato da leitura, mas também no que acontece após a fruição textual.

No âmbito dos processos educativos, acreditamos que um dos caminhos na formação de novos leitores seja a valorização do papel do leitor nos momentos de mediação, já que, como foi apontado, os primeiros contatos com a literatura podem determinar a forma como indivíduo conviverá com os textos literários ao longo da vida. Na análise do objeto do trabalho, buscaremos identificar como a recepção literária foi empreendida em cada caso, evidenciando os impactos positivos e negativos que as instâncias institucionais e sociais causaram nos sujeitos, a partir de seus próprios pontos de vista – para que o afeto pela leitura literária fosse construído.

1.3 CONDICIONANTES NA FORMAÇÃO DO GOSTO LITERÁRIO

Para definir o gosto, Pierre Bourdieu (1989) parte da explicação do conceito de *habitus*. Segundo o sociólogo, a teoria do *habitus* corresponde a “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1983, p. 65). Além das disposições, as estruturas estruturadas estão internalizadas nos indivíduos, de modo que funcionam como

... estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

É com base nesse fenômeno que nos sentimos pertencentes aos grupos sociais específicos e identificados (com ou sem conflito) com o meio social. Ainda de acordo com o autor, essas disposições não são sempre adquiridas conscientemente, somos envolvidos por elas no momento em que nascemos e passamos a agir conforme as regras sociais do meio onde estamos inseridos (BOURDIEU, 1983, p. 15). Tais estruturas são de tal modo incorporadas que o sujeito não as questiona ou mesmo percebe que a elas está submetido. Porém, não podemos caracterizar as disposições como naturais, para Bourdieu (1983, p. 15), essas são marcas do passado, isso é, representam a força do *habitus*.

Essa delimitação colabora para a compreensão do conceito de cultura. Segundo o autor, as reproduções culturais são apresentadas ao sujeito pela sociedade ao longo das suas experiências sócio-histórica, assim, há uma coesão das escolhas dos indivíduos em

determinados grupos sociais (BOURDIEU, 1983, p. 16). Nesse mesmo sentido, o *habitus* acomoda o sujeito em um estilo de vida específico, que, por sua vez, recebe as ressonâncias de outros domínios com os quais eventualmente interage. Portanto, em sua dinamicidade, ele conduz os hábitos sociais por intermédio de um sistema organizado de incorporação das culturas, que, por outro lado, direciona valores, escolhas, maneiras de agir e pensar, estilos e o gosto de forma geral (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 57).

Outro conceito estudado por Bourdieu (1989; 1996; 2007) que perpassa a construção do gosto refere-se ao *campo*: um microcosmo autônomo e estruturado por posições sociais que validam significados decorrentes da integração social, de modo que os sujeitos assumem posições de poder que abrem espaço para a ação do indivíduo. Neste sentido, a construção do gosto está associada, por exemplo, à classe social, posto que cada meio difunde seus valores estéticos, o que opera como um fator determinante à classificação e rotulagem dos indivíduos (BOURDIEU, 1979, p. 17).

No campo artístico, a luta simbólica, ao passo que dita o que está vinculado à indústria cultural³ e o que é considerado erudito em alguns contextos, transmite valores, gostos e estilos dentro de cada posição social legitimada. Assim, a arte é aplicada mercadologicamente em tempos e espaços específicos em razão de “um novo produtor, um novo produto em um novo sistema de gostos” (BOURDIEU, 1996, p. 184). Em face disso, os valores culturais são adquiridos através do meio social que o sujeito habita, como a família e o ambiente escolar, tornando-se aquisições em longo prazo que funcionam como marca de origem e evidenciam as diferentes posições sociais dos sujeitos na sociedade inserida.

Sobre a questão do valor, do “bom” e do “mau gosto”, Bourdieu (1989) argumenta a favor das influências sociais, afirmando que essas avaliações atravessam a questão econômica e cultural, isto é, os grupos demandam para si, com base nos valores postulados, o que é bom e o que não é. Sobre isso, Petit (2013, p. 32) afirma que, com base nos estudos promovidos com a escuta de leitores, o gosto pela leitura literária pode se tornar uma tarefa muito difícil quando vai contra os valores de um determinado corpo social.

Em algumas sociedades pouco instruídas, ler um livro significava vagas em um mundo perigoso, enfrentar o diabo. (...) na França, no ano 2000, ainda podemos encontrar todos os dias meninos que adoram a poesia e leem clandestinamente para evitar que seus colegas lhe batam e os tratem de “bajuladores” ou “maricas”; há mulheres no campo que leem tomando todo

³ Conceito apresentado por Max Horkheimer e Theodor Adorno para denominar a mercantilização e a massificação da arte. Cf. HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997 [1947].

tipo de precaução, e que escondem o livro se um vizinho vier visita-las, para não parecer que são desocupadas; meninas em bairros desfavorecidos que leem sob os lençóis, à luz de uma lanterna, pais que ficam irritados quando encontram seus filhos com um livro nas mãos, embora eles próprios lhes tenham dito que “é preciso ler”; docentes de letras que escondem romances que estão lendo quando vão entrar na sala dos professores, para não passarem por “intelectuais” e correr o risco de serem postos de lado (PETIT, 2013, p. 33)

Assim, a partir das estruturas estruturadas (BOURDIEU, 1983), criamos afinidade por gostos e hábitos específicos, que se integram ao meio e passam a ser reconhecidos na coletividade, onde os perfis identitários são constituídos, e, então, ainda que inconscientemente, reagimos às articulações de sentido que os sujeitos determinam com os seus semelhantes. Mais especificamente sobre o gosto literário, veremos, adiante, discussões sobre como a família e a escola encenam papéis importantes na mediação.

CAPÍTULO II

REDES DE SOCIABILIDADE E A FORMAÇÃO DO GOSTO LITERÁRIO

2.1 A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO À LEITURA NO SEIO FAMILIAR

A participação ativa dos familiares nas atividades de incentivo à leitura é algo incontestavelmente significativo para a formação de novos leitores. No entanto, para que as famílias incorporem a leitura literária em suas práticas cotidianas, é preciso que reconheçam sua importância e que sintam necessidade de ler, ou seja, a leitura precisa representar para elas um suprimento simbólico importante e de experimentação contínua, confirmando a alegação de Rio⁴ ao argumentar que “o querer ler é crucial para a criação de leitores e isso passa necessariamente pelo ambiente que envolve a criança.” (RIO *apud* BALÇA; BENTO, 2016, p. 65).

Petit considera também a familiaridade física com os livros fundamental para que a manipulação do objeto seja naturalizada, além disso, a leitura em voz alta pode ser uma das grandes influenciadoras do gosto pela literatura (PETIT, 2013, p. 35). Ainda de acordo com a autora, na França, as crianças que foram criadas com a tradição da contação de histórias possuem o dobro da possibilidade de se tornarem leitores literários do que as que não tiveram essa vivência. Assim, podemos dizer que a disposição para a leitura é determinada, em partes, pelo ambiente familiar. Para Ronaldo Vieira, a participação efetiva das famílias na vida leitora das crianças pode ser dada através de atos simples no dia a dia que podem implicar em consequências positivas para a formação crítica do indivíduo:

... a família começa a ensinar a criança por meio do letramento, ainda que não tenha consciência disso. Atos como o manuseio de livros, a leitura antes de dormir e em voz alta são considerados os passos iniciais no aprendizado, pois desenvolvem o interesse e a linguagem necessários à leitura. Depois de aprender a ler, o interesse paterno continua a ser importante na vida do leitor, pois representa a valorização pela formação intelectual do filho. (VIEIRA, 2020, p. 40)

Decorre também a necessidade de os familiares, como mediadores, construírem seus hábitos de leitura, pois “muitas vezes nos tornamos leitores porque vimos um parente, um adulto querido mergulhado nos livros, longe, inacessível, e a leitura aparece como um meio de se aproximar dele e de apropriar-se das qualidades que lhe atribuímos” (PETIT, 2013, p. 35). Logo, a criança tende a seguir o modelo dos adultos, da sua figura de referência, de modo que a família será a primeira promotora da leitura e do gosto pelos livros. Para Vieira (2004, p. 04),

⁴ Rio, A.; Lima, C. A.; Lisboa, C.; Gomes, D. B.; Gonçalves, H. M.; Rio, I. & Rocha, R. M. (2014). Livros sobre livros: Nós, vós e os livros – 1.º CEB. In L. Barros (Coord.), A leitura como projeto: percursos de leitura literária do jardim de infância ao 3.º CEB, págs. 357–373. Lisboa: Tropelias & Companhia.

a família pode ser entendida como uma miniatura da sociedade, e se consolida como um espaço privado de vivência.

No entanto, é comum que a leitura seja condicionada pela obrigatoriedade ao ser apropriada por certos espaços institucionais, como a escola. Diante disso, Raimundo afirma que a família tem a chance de criar um lugar mais leve para essa prática:

Dentro do seio familiar a leitura é mais leve, prazerosa, criando um vínculo maior entre pais e filhos, num primeiro momento com a observação das ilustrações dos livros lidos pelos pais, com a audição de cantigas de ninar, de histórias para dormir, até que a criança se sinta com vontade de retribuir e contar ou ler suas próprias histórias. (RAIMUNDO, 2007, p. 111)

Na medida em que a família proporciona esse contato inicial com as obras literárias, além de incentivar a leitura como uma atividade prazerosa, as competências cognitivas também são desenvolvidas (AZEVEDO; BALÇA, 2019, p. 66), manifestando-se de forma favorável quando a criança ingressa na escola. Assim, o apoio familiar é apresentado como fulcral na consolidação de hábitos de leitura.

A partir deste momento, trazemos as memórias geradas pelos sujeitos desta pesquisa. Iniciamos com o recorte deste capítulo: as influências e o incentivo que as redes de sociabilidade trazem no que diz respeito à formação do gosto literário. É importante ressaltar que para os 10 professores participantes a família foi fundamental. Todos eles, em diferentes medidas, citam e destacam o reconhecimento dos familiares e, em alguns casos, os amigos, no entanto, com a finalidade de ter um foco, selecionamos apenas alguns trechos representativos a serem analisados.

2.1.1. A LEITURA DENTRO DE CASA: ANALISANDO RELATOS SOBRE A PRÁTICA

De acordo com Soares (1999), o aprendizado da escrita e da leitura carrega incontáveis consequências para o sujeito, afetando dimensões sociais, psíquicas, políticas e, inclusive, econômicas. Assim, o letramento, ainda conforme a autora, diz respeito à inserção de um indivíduo em um conjunto de práticas sociais que estão presentes no contexto da vivência. A introdução no meio letrado inicia em casa: quando os familiares leem para a criança, quando ela faz o reconhecimento de um objeto e a palavra correspondente etc., isto é, na fase da alfabetização, quando é preciso que o aluno se aproprie do sistema da escrita. O contato constante da criança nas fases iniciais da alfabetização à leitura e interpretação de livros,

segundo Terzi (1995), é capaz de fomentar a expansão da capacidade de conhecer. Nesta mesma direção, Abramovich (2001), ao argumentar sobre as mediações familiares, afirma que é através da voz da mãe, do pai, dos avós, os quais reproduzem contos de fadas, trechos da Bíblia, poemas e outros, que o primeiro contato da criança com o texto é realizado. Conforme a autora, a contação de histórias para crianças desenvolve a imaginação e as emoções, além de oferecer a oportunidade de elas conhecerem mundos em que as personagens resolvem os impasses e conflitos do enredo, em que culturas e lugares são descobertos, diferentes daqueles em que estão habituados a ver.

De acordo com a percepção dos 10 participantes, como foi dito anteriormente, as práticas de leitura familiares foram de extrema importância para o desenvolvimento do gosto literário. Muitos professores participantes cresceram vendo os pais/demais familiares lendo em casa. Vejamos:

“Professor B”:

(...) Minha mãe lia revistas com frequência e alguns cadernos dos jornais. Meu pai lia jornais diariamente (em alguns períodos assinava-se jornal lá em casa) e vez por outra um livro. Quando meu pai entrou na faculdade de direito, aí os livros se tornaram muito presentes no dia a dia em casa, embora não a literatura. Do lado paterno o hábito da leitura era mais arraigado. Minha avó, embora só tivesse cursado os dois primeiros anos do ensino fundamental (escrevia bilhetes com uma letra muito regular em que grafava “hontem” assim, com h, inesquecível), lia diariamente livros espíritas, entre os quais muitos romances e mesmo poesia psicografada. Mas lia também outros romances.

Meu avô, que esteve somente 4 anos na escola, adorava ler livrinhos de bolso, aqueles de faroeste e detetive. Um dos meus tios (com escolaridade semelhante à do meu pai, fez até o antigo ginásio e depois, já adulto, o ensino médio e a faculdade), lia muito. Eu achava que ele também era leitor só de faroeste, mas, quando entrei no curso de Letras ele começou a puxar conversa sobre vários autores, Dostoiévski, por exemplo, que eu fui ler por causa dele. Minha tia mais nova, apenas cinco anos mais velha que eu, lia muita fotonovela e gibis. Muitas vezes fui com meu avô, meu tio ou minha tia a lugares (na frente de uma padaria, por exemplo) onde as pessoas se reuniam para trocar esses livros de bolso, revistas e gibis, para poderem ler mais sem ter que comprar.

“Professor D”:

Meu pai gostava de ler jornal e livros de história. A irmã mais velha de minha mãe era professora de matemática no colégio onde nós estudávamos. Ela também era assinante do “Círculo do livro”, lia com frequência, doava livros para nossa casa e nos presenteava com livros. Minha mãe gostava de ler revista.

“Professor H”:

(...) *lia-se regularmente [em casa]. Pai especialmente jornais e coisas ligadas ao mundo católico (revistas, ensaios, livros); mãe, coisas católicas (revistas, ensaios, livros), as Seleções do Reader's Digest, revistas de moda e costumes, e romances. Leituras escolhas variadas; leituras católicas para os filhos pequenos; enciclopédias (Tesouro da Juventude, Barsa).*

Nestes quatro trechos, temos pais ou outros parentes que já tinham o hábito de leitura em casa, o que já torna a literatura naturalmente aceita no meio familiar e vista pela criança como parte dos costumes cotidianos do seu meio social. Segundo Bamberger (1991, p. 72), “a função dos pais como modelo é decisiva, isto é, se eles mesmos gostarem de ler, induzirão os filhos a lerem regularmente”. Neste mesmo sentido, Viegas e Nascimento (2015, p. 58) destacam que “o amor pelos livros e o hábito de ler não aparecem de repente, é preciso desde cedo que a criança seja apresentada pelos pais a esse mundo mágico da leitura”. Desse modo, filhos de pais com o hábito de leitura, geralmente, têm acesso aos textos literários antes do período de alfabetização, o que facilita bastante o sentimento de pertencimento ao universo literário. A leitura, portanto, começa antes mesmo do ingresso na escola, ela está presente no dia a dia, inserida no cotidiano: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra [...]” (FREIRE, 1989, p. 9), assim, tempos antes da alfabetização da leitura escrita, há o incentivo à leitura do mundo, por meio de livros ilustrados, por meio da contação de histórias ou cantigas realizadas na hora de dormir ou mesmo por leitura de quadros, gestos, tempo, olhares, paisagens e fotos. De acordo Pino (2005, p. 167), a observação que a criança faz dos adultos – e também as imitações das ações - é chamada de *nascimento cultural*:

O nascimento cultural da criança começa quando as coisas que a rodeiam (objetos, pessoas e situações) e as suas próprias ações naturais começam a adquirir *significações* para ela porque primeiro tiveram significação par ao Outro (...). Para tanto é necessário que a criança vá apropriando-se dos meios simbólicos que lhe abrem o acesso ao mundo da cultura, que deverá tornar-se seu mundo próprio. (Grifo do autor)

É a partir disso que a criança, quando tem familiares leitores em casa, compreende que o livro literário faz parte do seu meio social e o sentimento de pertencimento ao costume de leitura pode se tornar mais naturalizado. Compete ao adulto leitor introduzir a leitura literária às crianças para que elas consigam desenvolver o gosto pelos livros no decorrer de sua vida, já que, assim, elas desenvolverão mais condições de entender o ato de ler como uma prática importante e cativante, além disso, ao notar que os livros têm importância para os pais, as crianças também reconhecem o valor da arte literária, isto é, se o livro é importante no seio

familiar, os filhos terão memórias afetivas compartilhadas através do livro. Infelizmente, nem todas as famílias possuem os recursos necessários para tal incentivo, por este fato a escola se torna fator tão importante nessa formação. Através da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil 5, realizada em 2019 e 2020, temos mais um reforço sobre a importância da família neste processo de letramento literário. De acordo com Semeghini-Siqueira (2021), em um artigo sobre a pesquisa nacional, o desenvolvimento da oralidade e da escuta ocorre de forma espontânea em famílias com costumes de leitura, o que faz com que as crianças desenvolvam um vasto repertório sociocultural:

Esse precioso tempo dedicado pelos pais ao brincar livre, às brincadeiras, às cantigas, à música, aos jogos de palavras, aos diálogos e progressivamente à contação de histórias, a leituras de poemas, ao manuseio para exploração dos livros-álbuns ou livros de Arte Visual & Literatura Infantil amplia a memória discursiva e afetiva das crianças, nutrindo mente e cérebro, portanto expandindo o repertório sociocultural e linguístico. São atividades básicas vivenciadas em famílias de leitores, imprescindíveis para as crianças desde a primeira infância.

Nesse mesmo sentido, o acesso às demais artes, como músicas, teatro e cinema, também são importantes no nascimento cultural. Todos os participantes citam outras atividades culturais no processo de formação leitora, vejamos alguns relatos:

“Professor B”:

A partir dos 8 anos a leitura começou a ocupar um grande espaço do meu tempo de lazer. Em torno dos 11 anos (quando estava na 5ª série de então), comecei a me interessar por música também, a ir atrás de discos emprestados, e esse interesse culminou no final da adolescência, com 16 ou 17 anos, quando comecei a tocar violão de forma autodidata. Na minha cidade não havia uma grande estrutura cultural, mas eu frequentava na medida do possível o cinema a partir dos 15 anos, inclusive os cineclubes (com sessões às vezes gratuitas) que começaram a surgir no início dos anos 80. Também assisti a alguns shows de artistas que iam para São José, a partir de 1978 ou 1979, principalmente no circuito do SESC, da grande MPB (Gilberto Gil, Edu Lobo, Gonzaguinha, Ivan Lins) e grupos independentes que tiveram bastante presença naquele momento (Tarancón, Premeditando o Breque). Ia para a cidade de São Paulo com certa frequência porque tinha família por lá, e frequentei um pouco os cinemas, as livrarias e as lojas de discos da cidade. Lá também tive a oportunidade de assistir a alguns poucos concertos de música clássica e de teatro num programa de preços populares cujo nome não me lembro agora, mas que me permitiram conhecer o Teatro Municipal, por exemplo. Em 1982, com 18 anos, comecei a trabalhar numa grande indústria e passei a ter dinheiro para ir a shows e peças em São Paulo por conta própria. Naquele tempo tinha muito interesse por música instrumental brasileira e assisti a muitos shows desse gênero (Egberto Gismonti, Hermeto Pascoal, D'Alma) e fui dois anos seguidos assistir aos espetáculos do Festival de Campos de Jordão. Com esse salário de técnico comecei também a comprar discos e livros que mantenho comigo

até hoje. A partir dessa época também comecei a ler o jornalismo cultural e a me interessar por poesia, que me ocupou muito tempo entre os 17 e os 20 anos.

Temos neste relato a trajetória cultural entre os 8 e 20 anos deste professor. É muito interessante notar como as atividades culturais estão relacionadas e despertam o gosto uma pela outra (música, cinema, literatura, jornalismo). Neste caso, a cidade não apresentava muitas opções de atividades de lazer, mas desde o início da pré-adolescência o professor experimentou o gosto pela música, que foi sendo conservado com o tempo. Assim como neste caso, os demais relatos também dão enfoque, principalmente, ao cinema e à música. Temos um caso em que a professora não tinha acesso fácil a tais atividades e foi as conhecendo através da literatura:

“Professora C”:

Eu não tinha acesso a cinema, música, teatro ou pintura, mas fui conhecendo tudo isso através dos livros. Livros como O feijão e o sonho, Éramos Seis, Os meninos da rua Paulo fizeram parte desse período.

Nota-se aqui uma característica muito marcante das artes em geral: possibilitar o conhecimento, através da leitura e da imaginação, de outros campos culturais. Percebemos que por meio dos livros muitos sujeitos foram criando gosto pelos filmes e músicas – ou vice-versa, como neste caso. Ademais, outras atividades culturais também foram citadas nos questionários, como a frequência em parques abertos para soltar pipas, brincadeiras de rua e a prática de esportes (como futebol e basquete). Portanto, as artes são relacionadas e são interdisciplinares, de modo que uma pode gerar o interesse e gosto pela outra.

Uma cultura muito enraizada e rica no Brasil é a literatura oral, mas nas memórias recolhidas temos apenas uma professora que a cita:

“Professora C”:

Quando reflito sobre isso [desde quando a literatura começou a fazer parte da minha vida], penso que desde que tenho memória. Primeiro com as histórias contadas por mãe e por uma vizinha, nas noites de inverno, ou seja, literatura oral.

Reconhecemos tal tradição como importante para o desenvolvimento do hábito da leitura literária, pois, caso a história ofertada seja revestida do deleite proporcionado pelo texto e pela mediação do adulto, que também deve contar com prazer, é grande a chance de as crianças serem atraídas para a leitura na infância e aumenta-se a possibilidade que essa atração continue na idade adulta. Se as crianças forem motivadas a ler literatura, se a elas for concedida a liberdade de interpretação, a leitura literária será vivenciada como uma brincadeira neste contato inicial e tateante.

A partir desses trechos é importante também mostrar como alguns estereótipos são retratados na prática, afinal, temos, em 4 casos, pais que tinham o costume de ler jornais e em 3 casos, mães que liam revistas (de moda, de costumes, romances etc.). Tal informação vem reforçando alguns pré-conceitos já adquiridos como as diferentes leituras de gêneros: homens leem jornais e mulheres, revistas de variedades. Ademais, na maior parte dos relatos, a figura masculina é lembrada (pai, avô) como referência no que diz respeito ao exemplo de leitor.

Outro fator muito importante em relação aos hábitos familiares no que diz respeito à leitura é a presença das obras religiosas. Escutemos um leitor que teve o hábito da leitura incentivado em casa através da Bíblia:

“Professor I”:

Todos nós tínhamos o hábito diário de leitura. Meu pai gostava dos jornais e minha mãe, que vinha de família protestante, lia principalmente a Bíblia. Nós, eu e minha irmã, acompanhamos esses gostos e fomos internalizando o hábito da leitura. (...) Na época eu via como obrigação, e, portanto, me parecia algo maçante para fazer. Uma criança normalmente prefere a vida desregrada ao estudo, que exige concentração, quietude. Eu, pelo menos, preferia a primeira, mas minha mãe era muito severa nessas questões e impunha disciplina. Ela fazia da leitura um compromisso, não uma diversão. Por outro lado, quem é que não se diverte com um livro na mão? De qualquer modo, a leitura e os estudos de maneira geral eram vistos por meus pais como uma necessidade não só cultural, mas principalmente como meio de vida. O objetivo final era completar os estudos e, se possível, conseguir ingressar no ensino superior. Isso não era comum na família paterna nem na materna. Do lado de minha mãe, cuja família era mais próxima, eu tinha um tio que se formara em Direito pela UFF. Ele era muito incentivador. Tinha três filhos com idades paralelas à nossa (minha e de minha irmã) e todos partilhavam a mesma esperança e a mesma ambição, que julgo legítima. Meu pai era muito liberal. Por ele, nós faríamos o que bem queríamos. Ele era militar, e isso em plena ditadura, mas não compartilhava das ideologias do regime, para ele era só um emprego que dispunha estabilidade e salário em dia. Sempre o vi mais como um servidor público do que como militar. Ele era ateu, e, do ponto de vista ideológico, um humanista. Minha mãe era dona de casa. Era muito inteligente e dotada de expertise para lidar com pessoas e instituições, mas as condições modestas de nascimento e o convencionalismo pós-casamento a pôs presa ao lar. Para nós, minha irmã e eu, foi um ganho inestimável, pois com ela aprendemos a ler muito cedo. Aos cinco anos, líamos e escrevíamos fluentemente, é uma das requisições que o protestantismo faz. Na sua religião (dela), que foi a religião em que me criei, o domínio da cultura letrada é um imperativo.

Sempre foi assim desde o século XVI e nós em casa seguíamos a tradição. Sendo assim, eu lia todos os dias, com hora marcada e muita disciplina: tinha que ler tal ou qual livro (Mateus, Lucas, o Apocalipse etc.) e responder um questionário. No domingo, antes do culto, as crianças eram divididas em salas a partir da faixa etária. Nessa “aula”, as lições aprendidas durante a semana eram retomadas, os exercícios de perguntas-respostas eram corrigidos, e outras discussões apareciam. Algumas fugiam do assunto religioso stricto sensu e resvalava para questões políticas. Isso durou entre os meus sete e onze anos. Estou falando dos anos 1970,

momento difícil de inflação alta e liberdade vigiada, pois estávamos em uma ditadura. As igrejas que eu frequentava (eram duas na verdade, ambas da denominação Batista: uma na cidade do Rio, onde eu morava, e outra em Niterói, onde a família de minha mãe morava) ofereciam uma experiência não-alienada da religião. Jesus, por exemplo, era apresentado como um subversivo (no bom sentido, rsrs), opositor à dominação romana e partidário das necessidades populares. Acho que isso ajudou bastante a formar em mim e na minha irmã uma visão política de esquerda, insubmissa e solidária.

Por este excerto, o professor narra o início da sua trajetória como leitor através do conhecimento religioso. Foi uma criação em que a leitura não foi cultivada como prazer, pelo menos não como objetivo principal, mas como obrigação, mesmo assim, o professor ressalta que se divertia, afinal, “quem é que não se diverte com um livro na mão?”. Por ser um livro de ensinamentos, a Bíblia goza de reconhecimento nas relações familiares, é coerente, portanto, conceber a Bíblia como uma obra familiar, ademais, sua influência está presente em numerosas esferas da organização social. Na compreensão de sujeito dentro da concepção religiosa, temos um sujeito interpelado pelo discurso de obrigação de leitura, em que a leitura e o estudo seguem o padrão da reflexão da Bíblia. Esta é uma família que, por meio da tradição religiosa, colocou a leitura em um patamar fundamental para a criação dos filhos, inclusive, não bastava a leitura, mas a o estímulo à interpretação através dos questionários e encontros.

Em outra narrativa, temos novamente a questão religiosa:

“Professora C”:

Minha mãe gostava de me ouvir lendo em voz alta e vez ou outra, ainda no ensino fundamental I, o antigo primário, comprava alguns livros de contos de fada e como ela era coordenadora dos grupos de reflexão, das Comunidades Eclesiásticas de Base da igreja Católica, ela me levava para ler os “Fatos da Vida” e os textos bíblicos. A reflexão ficava por conta dela e dos outros adultos. (...) Culturalmente, o acesso à cultura foi a biblioteca do Colégio Polivalente, meu refúgio preferido e as peças teatrais da igreja e também do colégio, em muitas delas, atuando com atriz.

A professora relata ser responsável pela leitura dos textos bíblicos quando criança, o que já demonstra como ela ocupou uma posição importante no meio religioso por saber ler. É importante ressaltar como a presença da leitura religiosa se destaca através dos grupos nas duas memórias, tendo em vista que a leitura solitária durante muito tempo não foi bem vista pela igreja.

Ter o material escrito em mãos e uma leitura solitária, no entanto, possibilitaria novos sentidos à palavra divina. O leitor poderia assim ser mais autônomo e transgressor. Tão transgressor quanto anônimo, pois a leitura

solitária produz um sentido de transgressão sem que o leitor se exponha e talvez se torne conhecedor dos limites da exposição dos seus pensamentos. (HOFFMANN, 2014, p. 41).

Pesquisas como Retratos da Leitura no Brasil demonstram que a leitura da Bíblia é um hábito característico da história do país, 35% dos entrevistados para a pesquisa em 2020 informaram ter o costume da leitura bíblica, o que faz este ser o livro mais lido no Brasil, e 22% revelaram ler livros religiosos.

Como vimos nas narrativas memorialísticas, o estímulo da leitura pode se dar por meio de inúmeras ações, como a leitura em voz alta antes de dormir, a leitura religiosa cultivada dentro das tradições familiares e até mesmo o ato de presentear alguém com um livro. Observa-se a partir das narrativas que os professores retratam a importância do contato com os livros e com a leitura na infância por meio da família, destacando a relevância dos pais no incentivo à leitura literária. Partindo dos relatos, pode-se entender que é de extremo valor que a família sirva de exemplo, não apenas lendo, mas reconhecendo como a literatura pode enriquecer a vida da criança/adolescente. Afinal, a partir das motivações, a leitura literária pode ser um mecanismo capaz de refinar as emoções, no sentido em que desenvolve a empatia e compreensão de outras existências, ampliando a compreensão da alteridade.

O professor “F”, por exemplo, demonstra como o pai reconhecia tal importância:

[Meus familiares] eram pessoas de classe popular, com pouco acesso aos livros. Meus pais concluíram o curso médio e curso superior muito tempo depois, quando estavam com mais ou menos 50 anos. (...) Meu pai, desde sempre, foi um grande incentivador. Sabia a importância dos estudos.

Aqui, compreendo que a leitura literária está dentro do que o pai reconhecia como estudo. Desse modo, apesar do pouco acesso aos livros, a manifestação de tal valor foi fundamental, reconhecimento que nem sempre acontece em todas as culturas: “Isso é ainda mais evidente nos meios onde impera uma economia de subsistência, onde alguém pode se sentir culpado de ler, pois é uma atividade cuja “utilidade” não é bem definida; também pode se sentir culpado porque para ler, hoje, a pessoa se isola, se retira do grupo” (PETIT, 2013, p. 24). O gosto literário é construído ao longo do tempo, a partir de práticas sociais e culturais, e seu contorno nunca é definitivo.

À vista disso, em casos em que o ambiente familiar não dispõe de capital econômico e cultural para efetuar o contato com a leitura literária, as escolas precisam se responsabilizar por oferecer uma mediação qualificada.

CAPÍTULO III

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO LITERÁRIO E DO ACESSO À CULTURA

PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

3.1. O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO GOSTO LITERÁRIO

A formação escolar do leitor literário em grande parte das escolas brasileiras perpassa pela tradição europeia da valorização do aprendizado das propriedades históricas e sociais da literatura (COLOMER, 2003, p. 132), desse modo, o foco não está no envolvimento do sujeito com o texto e no efeito que este causa no aluno, mas em questões formais e sócio-histórica. Como temos visto, a subjetividade e a recepção em torno das práticas de incentivo à leitura são fundamentais para que os indivíduos desenvolvam o afeto⁵ literário, no entanto, “... o leitor contemporâneo e a leitura que hoje se faz têm perfis diferentes daqueles com que idealmente a escola vem trabalhando há décadas” (ROCCO, 2013, p. 41). É evidente que, assim como outras áreas sociais, os estudos literários no ensino básico sofreram (e sofrerão) com as constantes mudanças de hábitos e ideologias. O que podemos observar hoje é que o trabalho com a literatura ocupa um lugar secundário e que não privilegia a relação subjetiva dos alunos com os livros, para Chiappini (1997, p.10), há uma inadequação na educação literária, já que muitos docentes consideram a linguagem como apenas um instrumento, assim, o ambiente escolar atua com atividades tradicionais, com uma visão superficial do ato de ler – visto como uma verbalização oral de obras cujo entendimento fica comprometido. Porém, a escola tem papel fundamental na formação dos leitores:

Considerando que inexistem uma quantidade mínima necessária de bibliotecas e que a indústria cultural, através dos meios de comunicação e de massa, principalmente a TV, exerce grande influência na ocupação de tempo livre de nossas crianças e jovens, o espaço para leitura se restringe à escola. (MAGNANI, 2001, p. 64)

Sendo assim, o ambiente escolar é, para muitos, a única forma de mediação de leitura, mas é perceptível que o modo como os estudos literários veem sendo trabalhado é falho e, por vezes, gera desinteresse e sensação de obrigação. Muitas vezes, o aluno lê projetando os critérios de avaliação que já pressupõe. Entretanto, entendendo que a subjetividade é uma necessidade funcional da leitura do texto literário, como é possível avaliar as emoções e a singularidade de uma interpretação? O que se percebe, então, é que o espaço para a

⁵ Para a definição de afeto, utilizamos do conceito elaborado por Lígia Gonçalves Diniz (2020): “Afeto: impacto do outro literário sobre nossa consciência e nosso corpo, antes que se converta em sentido; mais do que isso, um impacto que carrega dentro de si aquele elemento *primeiro*, feito apenas de qualidades não preenchidas, e que é pura possibilidade, mas nem por isso menos real”. Este conceito se relaciona com a proposta da pesquisa no ponto em que entendemos que, no momento da leitura literária, a imaginação desperta imagens mentais que podem nos colocar no lugar do outro, que relembra memórias e cria sentimentos. Ainda assim é necessário destacar, assim como faz Diniz (2020) que o prazer e o afeto são individuais e momentâneos.

subjetividade é mínimo dentro das salas de aula, e o que prevalece são as atividades que valorizam a recepção impessoal.

Por conta do caráter formador das obras literárias, Antonio Candido (1999) questiona se a literatura é humanizadora do ponto de vista educacional, a resposta chama a atenção para as formalidades da escola.

... a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza (CANDIDO, 1999, p. 84).

De fato, as paredes construídas ao redor dessa área de estudo não permitem que as obras sejam tratadas de forma a englobar todas as suas atribuições formativas, mas é necessário ter em mente que a falta de uma estruturação didática perpassa por vários campos que deveriam ser responsáveis: documentos oficiais da educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular, a formação dos professores (envolvendo, inclusive, a atualização de obras do seu repertório pessoal), as práticas sociais de incentivo à leitura, o acesso às bibliotecas com acervos variados e outros. Isso evidencia a complexidade exigida para uma reelaboração deste ensino, mas não significa que a literatura não caiba dentro da escola. Muito pelo contrário.

Como uma instituição que pretende democratizar o acesso aos conhecimentos e proporcionar a formação de indivíduos moralmente éticos e críticos, a escola deveria valer mais das obras literárias, e dos campos gerais da arte, porém, como ressaltou Candido, sem usar da literatura como meio instrucional para tornar o indivíduo “bom”, mas a partir de uma didática que permita que o aluno seja autônomo para conhecer as diferentes versões do mundo (e dos universos fictícios). Sendo assim, a leitura literária funciona como uma formadora educacional no campo cognitivo e existencial, já que fornece instrumentos para a construção da decodificação dos textos e permite que o indivíduo elabore um espaço de liberdade pessoal, no qual pode gerar mais sentido à vida. Por esse ângulo, Lígia Diniz defende o poder da arte literária e a motivação existencial, dentro do sentido individual, que nos leva à leitura:

A literatura oferece, de forma extraordinária, o potencial de disparar em nossas consciências uma infinidade de imagens, que despertam, por sua vez, reações corporais que nos conectam, fisicamente, com o universo ao nosso redor. A tensão entre esses efeitos e a busca ativa por sentido, tensão levado ao paroxismo na catarse aristotélica, define a leitura literária, seja na forma de poesia ou na prosa (DINIZ, 2020, p. 25).

A leitura literária provoca uma conexão com o mundo e, no universo escolar, deve ser promovida pelos educadores de modo consequente. Nessa mesma perspectiva, Zilberman demonstra que a leitura tanto desperta a fantasia quanto provoca uma apreciação intelectual, “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências” (ZILBERMAN, 2008, p. 17). Isso pode ser bem exemplificado através da autobiografia de leitora da antropóloga Michèle Petit (2013, p. 147-165), na qual ela relata que a literatura permitia que ela se esquecesse dos vestígios da guerra que havia ocorrido em seu país pouco tempo antes do seu nascimento. Ela podia desviar, por instantes, do medo que ela sentia de que outra situação semelhante ocorresse. Nesse sentido, a leitura é uma experiência íntima e singular, deveria, portanto, ser tratada na escola com didáticas que abordem o universo do leitor, de modo a permitir a expressão dos sentimentos, identificações e refúgios, juntamente com a apreciação crítica.

João Adolfo Hansen mostra algumas das diversas possibilidades do ensino literário:

Como professor de literatura, sempre trabalhei com dois tipos de discurso, um deles constatativo, referente a um saber, um conhecimento, uma competência e uma habilidade, ensinando literatura como estrutura linguística, retórico-poética ficcional, e literatura como função de ou relação com outros regimes discursivos da cultura, e literatura como comunicação e os meios materiais de sua produção e de sua comunicação como oralidade, tabuinha de cera, *volumen*, pergaminho manuscrito, texto impresso, livro, computação, e literatura como interpretação ou decifração ou tradução, e, ainda, literatura como valor e os critérios contraditórios de sua avaliação na constituição de hierarquias de valores estéticos e cânones (HANSEN, 2019, p. 6).

A partir disso, fica evidente que pensar a escolha da metodologia na prática do incentivo literário é fundamental, tanto no ensino básico quanto no ensino superior. A abordagem do texto como uma forma de conhecimento orientada por uma linguagem específica leva a um tratamento didático que leve em conta, como bem avalia Hansen, a sobreposição de camadas desse conhecimento, o que inclui a consideração tanto da materialidade verbal e do suporte físico da obra, como de sua função social, sua interação com outros discursos, seu alcance comunicativo e de seu valor. De acordo com Souza, no texto *A Questão do Método nos Estudos Literários* (2014), atualmente, existe certa recusa ao método quando se trata de literatura, por se entender que este reduz a grandeza das obras, nomeando essa escolha como *metodofobia*. Entretanto, a partir de Barbosa (2014), percebemos que a literatura é um conhecimento

específico e poético, desse modo, pensar o *para que* estudar literatura nos ajudará a pensar no *como*. Não pensar metodologias de estudo literário é empobrecer a área e torná-la menos produtiva em termos de construção de sentidos.

Para Gisele Agazzi (2014, p. 443), o ensino de literatura tem se voltado para o ensino das correntes literárias – contextos da escrita, biografia de autores, análise de trechos das obras etc., o que coloca o espaço dessa área de conhecimento em risco, haja vista que professores deixam cada vez menos espaço para a relação leitor/obra. Lígia Diniz também reflete neste sentido, quando afirma que

... nas escolas, continuam-se a “ensinar” literatura – o que quer que isso queira dizer, de historiografia literária aos julgamentos e interpretações “adequados” –; a literatura ainda está presente nos processos de admissão no ensino superior; nas elites socioculturais, continua-se a defender a importância da leitura literária – ainda que se leia, de fato, pouco; nos jornais, a literatura ainda é comentada, como o cinema, a TV, a música e, até mesmo, o teatro; há revistas de resenhas literárias recém-lançadas, mesmo em tempos de crise da imprensa. Em quase todos esses casos, não se questiona, ou pouco se o faz, o porquê dessa proteção quase religiosa à instituição literária. Não se pensa sobre o que hoje a literatura – a experiência de leitura, não o conhecimento esta obra ou aquele autor – pode fazer por nós, ou a nós (DINIZ, 2020, p. 25)

Portanto, apesar de subsistir um discurso de valorização simbólica desta prática cultural e também a atribuição de distinção social para aqueles que a ela se vinculam de um certo modo, a experiência mesma da leitura é cada vez menos necessária nesta equação. Na escola, o apagamento dessa experiência de leitura interfere diretamente na formação de leitores, pois os alunos sentem, por exemplo ao não terem direito de escolha das obras e de opinar sobre os textos, que não pertencem ao mundo literário e, por isso, se desinteressam (ou nem chegam a se interessar) pelas histórias. De acordo com Gérald Langlade (2013, p. 37), é a participação construtiva do leitor que o faz habitante de um livro, que atribui vida à obra. Neste espaço institucional que é a escola, agente privilegiado na formação de leitores, seria importante que as atividades permitissem o envolvimento direto do leitor com o texto, a partir de espaços de trocas de impressões e experiências de leitura, como as rodas de conversa, de modo que o professor e os alunos percebam novas perspectivas sobre um mesmo texto, assumindo o protagonismo do julgamento e da crítica. “Ao compartilhar a interpretação dos textos literários no grupo escolar, o aluno pode ampliar os sentidos que construiu previamente, mobilizando o seu horizonte de expectativas” (AGAZZI, 2014, p. 448).

Partindo dessa posição, cabe aos docentes, que neste caso são mediadores, propor leituras que chamem a atenção do estudante (AGAZZI, 2014, p. 451). Porém, esse é um dos

grandes desafios, pois isso implica uma bagagem extensa de leituras feitas pelo professor, além da dificuldade de supor o que agrada diferentes indivíduos de uma mesma turma. Sobre esse último ponto, Michèle Petit afirma que

... nunca se poderá confeccionar uma lista dos livros mais apropriados para ajudar crianças e adolescentes a se construírem. [...] Não se trata de confinar um leitor em uma cabana, mas sempre lhe lançar passarelas, ou melhor, lhe dar oportunidades de fabricar suas próprias passarelas. (PETIT, 2013, p. 27).

É preciso, portanto, que a literatura seja tratada como mais naturalidade, com o professor se colocando como sujeito leitor também. Percebemos, portanto, que o professor, como um leitor mais experiente e especializado, deve ajudar os alunos no processo de desenvolvimento das competências leitoras, mas sem perder de vista que a subjetividade é uma necessidade funcional da leitura de obras literárias. Tal atividade é, sem dúvida, pouco compatível com a formalidade dos enquadramentos propostos pelas escolas, porém, como afirma Agazzi (2014, p. 451), cada vez mais é necessário que os sujeitos possam se utilizar da literatura para a construção da sua identidade, entendendo que tanto o texto sofre interferências do leitor quanto o leitor sofre da literatura.

Buscaremos, agora, entender como, na prática, a escola agiu como mediadora na vida dos leitores que participaram da pesquisa. De forma geral – apenas para demonstrar através dos números os efeitos da escola na educação literária percebidos por estes professores – temos a seguinte representação: três professores afirmam que a escola não contribuiu para a formação do gosto literário; outros três reconhecem a contribuição do ambiente escolar; uma professora diz que a escola contribuiu na medida em que permitiu o acesso à leitura e ao conhecimento resultante dela; outra professora afirma que a escola contribuiu pois ela é filha de professora e, por fim, um professor disse que é *possível* que tenha contribuído.

Vejamos algumas, nas palavras dos professores, as memórias em relação ao ensino literário:

“Professor A”:

Sinceramente, acredito que meu “gosto” literário foi formado pela própria família, no que ali se encontrava à disposição. Não me recordo de professor ou professora que tenha me influenciado a ler obras literárias. Talvez pelo fato de ser muito precoce, e já ter chegado na escola alfabetizado, sempre lendo, muito curioso, acho que acabei formando meu gosto eu mesmo e minha família.

“Professor F”:

A escola que eu conheci, que vivenciei, nos anos de minha formação, era uma escola tutelada pela ditadura. Difícil imaginar que uma ditadura seja tolerante com a arte, com a cultura, com a liberdade, etc. Minha formação intelectual é muito marcada por isso. Por sorte, fui sempre muito curioso, muito aberto ao

conhecimento e à informação. A militância política, nesse período, foi outra fonte decisiva de contato com a cultura. Tanto é verdade que o tema da minha pesquisa tem tudo a ver com a minha militância política. Nesse particular, o curso de Letras não ajudou muito, para ser mais diplomático.

“Professor H”:

Não [não acredito que a escola contribuiu de alguma maneira para a formação do meu gosto literário]. Como disse acima, foi minha relação fora da escola que me levou aos livros. Foi a militância estudantil, foi o rádio AM, foi a banca de jornais.

Nestes três trechos, os três professores não visualizam a escola com um importante papel na mediação literária, mas é interessante notar e destacar que eles revelam o que de fato contribuiu para a formação do gosto pela literatura: a família, o próprio sujeito – o termo *autodidata*, inclusive, foi citado consideráveis vezes nas memórias, de forma que, para alguns professores, o gosto pela literatura surge ou como fruto do próprio esforço ou como algo inato ao sujeito, de forma natural e inescapável –, a política e os meios de comunicação (jornais e rádio). Deve-se levar em consideração também o contexto escolar da época, como mostrado pelo professor “F”, a ditadura militar não foi uma época de valorização do pensamento crítico, isto é, a educação literária estava restrita. O que veremos também nas memórias é um incentivo à leitura dos livros clássicos, época em que a valorização do passado teve grande impacto no ensino. Percebe-se que a mediação literária pode ser realizada através de diversas vias, assim, o reconhecimento da importância da leitura não está apenas no ambiente escolar ou familiar, a literatura tem o potencial de se fazer presente em todos os ambientes.

Passemos a situar e a analisar as memórias dos professores que, de alguma forma e em diferentes medidas, reconhecem a escola como parte importante na formação leitora:

“Professor B”:

Acredito que a escola teve um papel nesse processo sim. Os primeiros livros que li eu os achei na escola. Mas não me recordo de as aulas terem tido um papel nesse meu gosto, exceto em alguns momentos específicos, principalmente minhas experiências na 5ª série, pela atuação muito aberta de uma professora. Ler era uma coisa que eu gostava de fazer independentemente da escola.

Este excerto nos possibilita ver que a importância da escola é reconhecida, porém mais pelo acesso franco aos livros do que por ações educativas que promovessem o hábito de ler e o gosto pela leitura. O que fica subentendido nesta declaração é que muito provavelmente a didática experimentada não foi capaz de levar esse professor a se recordar da escola como a principal mediadora no campo literário. Mesmo assim, o destaque para as experiências na 5ª série chama a atenção por ser bem pontual, o que também ocorrerá em outras memórias. O

Ensino Fundamental é citado em alguns momentos, focando sempre na boa didática do professor daquela fase escolar. Em outros momentos, notamos que há menção à atuação do docente como primordial para que o desempenho de leitura fosse efetivo. Para Solé (2009, p. 34), o espaço dedicado na sala de aula para “ensinar estratégias adequadas para compreensão de textos” é pequeno, as práticas de educação literária têm sido “categorizadas pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora (SOLÉ, 2009, p. 35), o que pode desmotivar os alunos, já que as atividades pré-definidas não abordam o envolvimento do leitor com a obra, se restringindo, na maioria das vezes, à decodificação da linguagem. Desse modo, vemos que o professor tem papel fundamental e deve apresentar outras maneiras de ensinar/incentivar a leitura literária, tornando lateral a perspectiva mecanicista que não leva em consideração o envolvimento do leitor com o texto.

Ademais, para outros professores, a escola também será importante por facilitar o acesso às obras, já que possui um acervo maior de títulos.

“Professora D”:

Acho que a escola tem um papel importante na formação do gosto pela leitura, mas não é a única. No meu caso, família e amigos também me influenciaram. A escola contribui na medida em que permite o acesso à leitura e ao conhecimento dela resultante.

Veremos, no próximo capítulo, como as bibliotecas – escolares ou não – são espaços necessários para a formação leitora, o que implica no acesso a um acervo maior de obras. No entanto, é importante destacar aqui como a influência da escola para esta professora se restringiu apenas ao acesso, isto é, não houve, ou pelo menos não são lembradas, as ações pedagógicas de incentivo à leitura em sala de aula, o mesmo ocorreu com o professor J:

“Professor J”:

Eu não tive grandes professores que chamassem a sua atenção como leitores, no trato que tinham com o texto literário. Ou ao menos não me chamaram a atenção há época. Mas sei que eram bons professores, tecnicamente falando, tinham uma boa formação, na época em que a classe média, como no caso da minha família, ainda colocava os seus filhos na escola pública.

Já para a seguinte professora, a escola se fez essencial, pois foi onde o exercício de ler foi mais incentivado.

“Professora C”:

Eu venho de uma família semianalfabeta que não tinha acesso a livros. Foi na escola que eu tive acesso a literatura e ao exercício da leitura literária. Quando um professor apresenta um livro literário e desperta em você a curiosidade de saber mais sobre a história, você está motivado a ler. Quando iniciava o ano letivo e o livro de Português chegava em casa eu lia todas as histórias do livro. Muitas vezes contos, poesias e muitas vezes fragmentos de uma história. Sempre no final da história daquela unidade vinha as informações dizendo quem era o autor e o nome da obra. Quando a história me interessava muito eu buscava ter acesso à obra e se conseguia, já lia logo o livro. Tive dois excelentes professores de literatura no Ensino Médio, que saíam da mesmice de qual o nome do autor, quando ele nasceu e faziam reflexões interessantes sobre os livros. Claro que na época eu não sabia disso, hoje eu reconheço que com eles eu apurei bastante o meu gosto literário. Eles sempre iam além do que se esperava no ensino médio.

Como foi dito no início deste capítulo, para muitos, a escola será a forma mais presente de incentivo à leitura, já que nem sempre a família e outros meios de mediação são compostos por artifícios que facilitam a interação *leitor X livros*. Outro ponto importante e que também aparecerá em outras memórias é como o livro didático serve como um facilitador de acesso ao literário. Para a professora C, que não teve acesso fácil aos livros, o livro didático era uma alegria quando chegava, pois significava novos textos e novos mundos, assim como foi para a professora D e G:

“Professora D”:

Até os 10 anos de idade, tinha lido livros que a escola recomendava e gostava de alguns textos literários publicados nos livros didáticos de Língua Portuguesa (poemas, passagens de romances, letras de canção...)

“Professora G”:

Eu, particularmente, lia tudo o que encontrava pela frente: romances, livros de aventura, livros didáticos (principalmente os de francês). Na infância, gostava de Monteiro Lobato e dos contos de fadas. Na adolescência lia Érico Veríssimo, Jorge Amado e o hoje esquecido José Mauro de Vasconcelos.

O material didático para estas professoras foi um facilitador de acesso aos textos literários. De acordo com Orlandi (2001, p. 87), o “material didático, que tem esse caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador”, isto é, é necessário reconhecer que livro didático tem função essencial no ensino literário, e, por isso, é lamentável que em muitos livros vejamos apenas trechos de obras, a professora C relata que, quando possível, ia atrás dos livros completos que havia lido no didático, mas é importante

refletir que muitos alunos não têm essa possibilidade, o que dificulta a experiência da leitura, já que os textos ficam incompletos.

O professor I também relembra da escola como uma mediadora importante nesse processo:

“Professor I”:

No meu caso sim [acredito que a escola contribuiu de alguma forma para a formação do gosto literário] e não consigo ver como a educação literária formal (isto é, aprendida na escola) pode atrapalhar isso. No meu caso particular, antes mesmo da escola, a minha formação religiosa ajudou, porque, como eu disse, eu tinha que ler a Bíblia com método, com disciplina. Abrindo parênteses, queria lembrar que a “hermenêutica”, que é a arte da interpretação tal como criada na Grécia antiga, foi reformulada nos tempos modernos por um pastor protestante, Friedrich Schleiermacher, auxiliado por um jovem também protestante chamado Friedrich Schlegel, que viria ser o grande expoente da primeira geração romântica alemã, da chamada escola de Jena. Foi esse pastor que criou a chamada hermenêutica moderna e isso se deve à técnica de interpretação imanente que se praticava na sua religião. É claro que você não precisa ser religioso para ser um bom intérprete de literatura, mas é preciso constituir para si uma disciplina mental, ou método. Não um método único, pois cada obra requer um método próprio, mas uma intuição inteligível. Para isso é preciso educação, ou melhor, como diziam os gregos, é preciso formação. Seja como for, nos dias de hoje, a instituição que melhor preenche esse papel é a escola. Se a escola falha aqui e ali não significa que se deva tirar essa atribuição dela. Por acaso, o mercado, que é outra instância de legitimação cultural, é melhor? O mercado editorial preza o esclarecimento? Acho que é óbvio que não. Então, respondendo melhor, sou da opinião que a escola tem papel fundamental e não exclusivo sobre a formação do leitor. No meu caso, nos anos iniciais da escola fundamental e média, ajudou dando informações de contexto, como o estudo das chamadas escolas de época (não quero polemizar sobre isso, mas acho esse tipo de formação essencial). Na universidade, além dessa formação de contexto (que é inesgotável) ainda contei com as teorias literárias, que eu também acho fundamentais para estudar literatura.

Para este professor, o ensino do contexto histórico é necessário para o envolvimento com a leitura e para o ensino literário. Este tema é particularmente comum no debate sobre ensino de literatura, como expusemos aqui: quase sempre, o ensino de literatura está restrito à história, às correntes literárias e à biografia dos escritores (AGAZZI, 2014, p. 443). Neste caso, o que deveria ser o principal – a leitura, a interpretação e o envolvimento com o livro – acaba ficando em plano secundário, afinal, caso o foco seja apenas no contexto e não nas características próprias da escrita literária, teremos uma aula de história e não de literatura, tanto para o ensino básico quanto para a graduação, “o que se vê normalmente é que o docente, diante da sua turma de professores em formação, demora-se na apresentação do contexto

histórico, das questões teóricas e biográficas, passando muito rapidamente pelo texto. Essa prática, como já mostrava Chiappini em 1983, não é gratuita, pois ao fim o docente está reproduzindo as relações de ensino e aprendizagem que construiu ao longo do seu histórico escolar” (AGAZZI, 2014, p. 447).

Já o professor E reconhece alguns benefícios, mas aponta algumas críticas ao ensino:

“Professor E”:

Acho que a escola poderia ter atrapalhado mais. Tenho que reconhecer que algum benefício se infiltrou, apesar do projeto pedagógico oficial do país ser a esterilização mental e moral da classe média. Nesse contexto, professores podem ter uma importância incalculável – mais como indivíduos excepcionais do que como profissionais que cumprem com competência um determinado programa. Para mim, alguns foram decisivos. Um foi a professora de educação artística que tive da quinta à oitava séries, que depois, no primeiro ano, deu história da arte. Era uma mulher forte: Gláucia Milhazes, muito criativa, brilhante, sempre muitíssimo bem vestida e ativa, que a maioria de nós, projetos de bocós, ao mesmo tempo desprezava e temia. Foi a primeira pessoa que vi pronunciar o nome de Mário de Andrade, por exemplo. Ela ensinava o inconformismo, o espírito crítico e a rebeldia como valores. Seu curso de história da arte – inesquecível – começava com os impressionistas, os fauves e as vanguardas do século XX. Só depois do “choque do novo” é que recuava até o Renascimento e daí por diante, o que nos fazia ver toda a evolução das artes no Ocidente desde um ponto de vista contestatário. Também decisivo, na oitava série, a última do ensino fundamental, foi um professor de português, Paulo Sérgio Sgarbi. Eu não tinha 14 anos ainda e ele apresentou à minha turma os contos de Laços de família, de Clarice Lispector. E convidava os alunos para passeios incríveis – um deles muito determinante para mim, que foi a subida à Pedra da Gávea, no longínquo ano geológico de 1981. Por causa dele, me tornei um bom “mateiro” nas trilhas mais fechadas da Floresta da Tijuca. E despertei para a música popular ouvindo, nesses passeios, meu aloucado professor de português tocar e cantar, ao violão, lindas canções de Chico Buarque, Tom Jobim e Vinicius de Moraes. Sou eternamente grato! Mas Gláucia e Paulo Sérgio (não sei se eram amigos, se davam-se bem ou não) eram exceções. A educação não pode depender da grandeza de professores excepcionais. Precisa de um projeto verdadeiramente democrático, igualitário, emancipatório.

Mais uma vez, a didática dos professores é destacada, reforçando como os impactos das escolhas educacionais dos professores marcam a vida dos alunos, como o passeio narrado acima pelo professor. Ainda assim, ele destaca que a educação não deve ser subordinada às exceções, o trabalho nas escolas precisa ter objetivos bem definidos. Neste discurso, o participante reconhece que a escola teve impactos na sua formação leitora, mas dedica as lembranças e os resultados aos trabalhos e empenhos de alguns professores. Partindo desse relato, reforçamos, assim como o professor, que as bases curriculares necessitam de reformulações, principalmente no que tange o ensino literário, mas também são necessárias políticas de valorização do

profissional da educação. Nesta mesma perspectiva, Agazzi (2014, p. 456) aponta caminhos para novas visões de educação literária:

Se é preciso que o professor pense e repense suas práticas a partir da reflexão crítica sobre sua concepção de ensino de literatura, é necessário que ele mesmo experimente plenamente os textos literários ao longo da sua formação inicial – e continuada –, a fim de que se cumpra uma educação literária na dinâmica do cotidiano e na história (AGAZZI, 2014, p. 456).

Este pensamento reforça o que tem se defendido neste trabalho, que o professor para ser mediador precisa ser um leitor. Não tem como incentivar um aluno a ler se o próprio docente não tem o hábito da leitura. Nas atividades de mediação, os professores devem propor atividades que envolvem a diversidade, a sensibilidade e a valorização da experiência literária (TÉBAR, 2011), de modo que coloque o aluno em primeiro plano. O “professor E” defende uma concepção de incentivo à leitura que não aborda didáticas pedagógicas. Na pergunta direcionada à frequência nas bibliotecas, o professor diz que para ele, a formação do gosto literário é quase natural se as crianças tiverem acesso aos ambientes com livros:

“Professor E”

Muito mais eficaz do que expor crianças e adolescentes à pressão do “incentivo à leitura” e da “formação de leitores” é expô-los a livros e principalmente a bibliotecas acolhedoras – e então deixar que o brio humano faça a sua parte. Se o país não consegue formar professores-leitores, que possam genuinamente transmitir às crianças o amor pelos livros e o hábito do autocultivo, em vez de simplesmente repetirem os lugares-comuns de sempre sobre a leitura, então seria melhor nem incluir a literatura nos currículos escolares. Bastaria cuidar para que as escolas tenham bibliotecas como a que a minha me ofereceu. No horário das aulas infrutíferas, os alunos poderão escolher ir fumar no banheiro, ir brincar no pátio ou ficar na biblioteca, lendo qualquer coisa ou simplesmente olhando as estantes, em silêncio, ou desenhando, ou mesmo cochilando ali, sob o acolhimento da cultura. Isso já seria uma Bildung autêntica.

De nosso lado, acreditamos que seja utópico pensar que todas as escolas brasileiras terão bibliotecas de excelência como o professor teve, infelizmente. Ainda que tivessem, não basta ter o ambiente físico com os livros, é preciso que haja mediadores que estimulem os alunos e a comunidade a explorarem seus acervos. Nem todos os alunos de nossas escolas públicas têm tido condições de desenvolver o “hábito do autocultivo”, visto que muitos precisam investir tempo e energia para manter a sobrevivência física, outros por simplesmente não terem vivenciado a experiência de leitura como algo positivo em seu ambiente familiar, outros ainda porque sequer atribuem algum valor a essa prática cultural por falta de estímulos adequados.

Por isso, concordamos com Benedito Antunes sobre a fragilidade dessa posição diante do compromisso formativo da escola (materializado na pessoa do professor de literatura, em especial) na formação de leitores. Para ele,

... acreditar que se transmite o gosto pela literatura deixando os alunos lerem livremente é conveniente para quem já é leitor e não tem a obrigação de formar outros leitores. Para professores de literatura, essa concepção é insuficiente, pois ele aposta que na escola seja possível aperfeiçoar o ser humano, formá-lo para a vida (ANTUNES, 2008).

Talvez seja comum que professores universitários de Letras não sintam que seja sua atribuição formar leitores, por acreditarem, alguns, que os alunos já ingressam (ou deveriam ingressar) no curso com o gosto consolidado pela literatura. No entanto, é sempre preciso reforçar que muitos desses alunos não tiveram aulas adequadas de literatura no ensino básico e, como demonstra a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5, muitos deles não vivenciaram práticas de leitura em ambiente doméstico, nem na fase pré-escolar, nem paralelamente a ela. Além disso, a maioria desses alunos não puderam incorporar à dinâmica da vida outras práticas culturais como a música, o cinema e o teatro, por exemplo, limitando-se às ofertas massivas da indústria cultural. Tudo isso, conforme constata a pesquisa Retratos de leitura no Brasil 5, pode gerar um afastamento incontornável dos livros (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2021, p. 84-85). Após a conclusão da graduação em Letras, estes sujeitos serão, por sua vez, os docentes responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa e deles se esperará que promovam a leitura literária, tanto para desenvolver o gosto quanto para desenvolver capacidades de leitura crítica por parte das crianças e adolescentes. Mas como isso será possível se em nenhum momento o professor obteve uma capacitação para isso e não se constituiu ele mesmo leitor? Resta o simulacro de uma formação que não tem sustentação desde o planejamento desse ensino, como se pode acompanhar, de modo geral, nas grades curriculares dos cursos de Letras. O sistema de pseudoformação literária se retroalimenta desse modo.

Como vimos, a escola, para alguns, é o meio de acesso ao literário, principalmente pelo acervo de livros que a biblioteca escolar disponibiliza, além do destaque ao trabalho de professores que demonstram a valorização do livro, mas para que a formação proficiente de leitores seja mais eficaz, novas estratégias de ensino e incentivo são necessárias. Como foi dito, o destaque para propostas que envolvam a interação do leitor com o livro é um caminho considerado viável para desenvolver o gosto pela leitura, já que assim os estudantes têm a experiência literária aprofundada, criando memórias e sentimentos diante das imagens literárias.

3.2. “RATOS DE BIBLIOTECAS”: A IMPORTÂNCIA DO ACESSO ÀS BIBLIOTECAS ESCOLARES E PÚBLICAS

As bibliotecas são espaços destinados à formação do conhecimento e ampliação da cultura, sendo um ambiente privilegiado para a mediação de leitura literária. Através dos questionários, constatamos que para todos os professores o acesso às bibliotecas – escolares, públicas ou acadêmicas –, durante suas vidas e enquanto construíam o gosto pelo literário, teve fundamental importância. Infelizmente, no ambiente escolar, a biblioteca não é aproveitada como um espaço dedicado ao saber e às culturas, sendo utilizada como um lugar para punições, além de não ter obrigatoriedade de profissionais de biblioteconomia, já que muitas vezes os funcionários da escola que estão com problemas de saúde são destinados ao trabalho na biblioteca (NUNES; SANTOS, 2020, p. 5).

Como já foi dito neste trabalho, os primeiros contatos que um sujeito tem com os livros pode ser crucial para que ele crie o interesse pela leitura, posto isso, seria de fundamental importância que os alunos, desde cedo, sejam influenciados a frequentarem as bibliotecas.

O uso das bibliotecas pelos aprendizes deve se iniciar desde a educação infantil, por isso a biblioteca escolar tem papel preponderante no que diz respeito a fomentar nos aprendizes a curiosidade, a vontade de aprender, o gosto pela leitura. Para tanto, as bibliotecas precisam estar integradas pedagogicamente ao sistema educacional, em especial as escolares (GASQUE, 2012, p. 153)

A falta de uso deste ambiente e a ausência de reconhecimento sobre a parceria que precisa existir entre os professores – sala de aula – e os bibliotecários – biblioteca – integra a realidade de muitas escolas brasileiras. O professor J, como muitos alunos, não foi incentivado:

“Professor J”

Havia uma biblioteca razoável no Colégio Pio XII. Me lembro de ter retirado dela O Idiota da Família, do Sartre, mas acabei não lendo. E também havia uma tradução do espanhol de Freud em três volumes. Mas não éramos incentivados a utilizar a biblioteca como lugar de formação, não havia essa mentalidade, como não deve ter até hoje. Muitas vezes a biblioteca era o lugar para onde o aluno indisciplinado era enviado por aprontar, por fazer alguma bagunça. Ou seja, poderia ser um lugar de castigo, e não de formação. Agora isso mudou radicalmente quando ingressei no curso de Letras. Aí sim, no Campus do Vale, a biblioteca me formou. Como tinha aula pela manhã, ficava muitas tardes na biblioteca, lendo e estudando. E uma das imagens que me vem dessa época, início dos anos 1980, é a do professor Celso Pedro Luft também na biblioteca da Letras, estudando ou escrevendo o seu artigo sobre gramática para o jornal Correio do Povo.

Assim sendo, percebemos que a participação do professor no incentivo às idas a bibliotecas é essencial, é função dele estimular os estudantes a frequentarem a biblioteca como um ambiente destinado à informação, à leitura e até mesmo como fonte de ampliação do que foi ensinado em sala de aula. Segundo Côrte e Bandeira (2011), o acesso às bibliotecas contribui na formação do conhecimento e no desenvolvimento da formação intelectual, portanto, os alunos que recebem o incentivo de visitá-la têm mais possibilidades de reconhecer sua relevância para o desenvolvimento intelectual e social. Como temos reforçado neste trabalho, o professor mediador deve também ser um leitor e reconhecer durante suas aulas a necessidade de utilizar o espaço da biblioteca para desenvolver suas atividades, principalmente aquelas destinadas à leitura literária.

Uma das premissas básicas para mediar à leitura na escola é que o mediador seja um leitor, pois desta forma, ele terá mais claro para si mesmo, não apenas metas pedagógicas, mas a sua própria experiência íntima com o texto poderá fazer diferença no processo de mediação (SILVA, 2015, p. 496).

Na experiência do professor J, o incentivo durante o período escolar não aconteceu, mas no momento da formação acadêmica foi diferente, o lugar que antes era visto como um lugar para punições, se tornou um ambiente destinado aos estudos e à leitura – como já deveria ter sido incentivado desde a educação infantil. Segundo os estudos de Aguiar (2004), a biblioteca tem sido um espaço mais democrático recentemente. Na época clássica, era direcionada exclusivamente à camada dominante da sociedade e, depois, aos universitários ou clérigos. Quando os livros começaram a ser usados, e não apenas conservados, a democratização da leitura realmente começou a alavancar. Infelizmente, ainda vemos resquícios da exclusão de parte da comunidade do direito de frequentar as bibliotecas, para muitos estes é um lugar discriminatório que favorece apenas os letrados. Posto isto, no ambiente acadêmico o cenário é outro, os professores tendem a incentivar que os alunos frequentem a biblioteca, mesmo porque a carga de leitura é intensa.

O objetivo da biblioteca, de acordo com Nunes e Santos (2020), não deve ser restrito ao empréstimo dos livros, mas cabe a ela ser educativa, proporcionando aos usuários um acervo variado de obras literárias e também recursos que sejam úteis às necessidades informacionais, criando uma cooperação com os estudos feitos em sala de aula. Ademais, é interessante que o espaço físico seja atrativo, o bibliotecário é fundamental no processo de organização da informação, tornando os livros acessíveis aos frequentadores, além de elaborar atividades que

provoquem nos estudantes o desejo de ler. Sobre a parceria que precisa existir entre professores e bibliotecários, Vieira destaca:

Ainda que se tente destacar o papel de um e de outro, é notório o melhor desenvolvimento do leitor quando existe um intercâmbio entre professores e bibliotecários, tanto no sentido de indicar o que se tem no acervo (bibliotecário), como as sugestões de leitura, de acordo com a idade, desenvolvimento, trabalhos realizados, pesquisas etc., nos quais a parceria entre os dois profissionais é sempre mais proveitosa para o principal interessado, o aluno/leitor (VIEIRA, 2020, p. 80).

Através dessa parceria, os alunos podem desenvolver uma consciência maior sobre a função e a importância das bibliotecas para a sua formação, além de conhecerem os benefícios proporcionados por ela, se tornando leitores letrados e não apenas alfabetizados (NUNES; SANTOS, 2020, p. 12).

Para muitos professores participantes da pesquisa, a biblioteca foi essencial por proporcionar e facilitar o acesso a um grande acervo de títulos literários, vejamos o relato da professora C:

“Professora C”

Sem as bibliotecas públicas eu não conseguiria ter lido tanto quanto eu li depois que comecei o ensino fundamental II. Tive sorte de estudar em escolas públicas com boas bibliotecas e de ter a minha carteirinha da biblioteca sempre cheia. Demorei alguns anos para fazer vestibular, não achava que eu tinha direito de ir para uma universidade, mas todos os anos eu lia as obras indicadas para o vestibular da UFMG. Frequentava tanto a Biblioteca do SESC, na rua Tupinambás em Belo Horizonte, quanto a Biblioteca pública da praça da Liberdade e sempre que sobrava um dinheirinho, comprava um livro usado no sebo do Amadeu, na rua Tupis. Era frequentadora assídua da biblioteca pública da Lagoa do Nado e nos meus primeiros anos morando em Belo Horizonte, por volta dos anos de 1987 frequentava a biblioteca da Mannesman, no Barreiro. Eu era, literalmente, rata de biblioteca.

Na vida desta professora, a biblioteca fez um dos seus principais papéis: democratizar o acesso à cultura. Ela foi capaz de possibilitar o alcance às obras literárias, tanto para estudo quanto para o deleite, a literatura funcionou para ela como algo libertário. Segundo Vieira (2020, p. 102), a literatura é responsável por mudanças sociais, como a conscientização sobre os direitos dos cidadãos. Neste testemunho, a professora não acreditava que a universidade fosse o seu lugar, mas lia sempre as obras indicadas para as provas: foi o acervo da biblioteca que tornou possível que ela tivesse a oportunidade de conhecer tais obras.

A experiência do professor B não foi muito diferente na medida em que a biblioteca foi fundamental para a formação leitora:

“Professor B”

A biblioteca pública alimentou meu vício durante todos os meus anos formativos. Sua influência no meu gosto pela leitura foi enorme, pelo simples estado de disponibilidade em que os livros lá estão. Para mim (talvez me engane) ter crescido numa cidade que tinha biblioteca foi mais importante do que a escola em si – descontado o fato de que a escola me alfabetizou e me abriu as portas para essa experiência.

Para este professor, a biblioteca serviu como o impulsionador de leitura mais importante para que ele desenvolvesse o gosto pela leitura. Neste sentido, Schwarcz apresenta uma excelente definição para este ambiente e demonstra a importância que ele tem no corpo social:

Esse local labiríntico é, entretanto, e acima de tudo, uma instituição, onde se desenham desígnios intelectuais, realizam-se políticas de conservação, elaboram-se modelos de recolha de textos e de imagens. Mais que um edifício de prateleiras, uma biblioteca representa uma coleção e seu projeto. Afinal qualquer acervo não só traz embutida uma concepção implícita de cultura e saber, como desempenha diferentes funções, dependendo da sociedade em que se insere (SCHWARCZ, 2002, p. 120).

As bibliotecas, em particular as públicas, devem ser livres, democráticas e com políticas socializadoras, preservando a cultura e sendo promotora dela. O desempenho das bibliotecas na coletividade é capaz de garantir um espaço destinado à interação entre o conhecimento, a informação e a cultura.

Já a professora D frequentou bibliotecas durante toda a vida, mas acredita que ela foi mais essencial nas pesquisas do que na formação do gosto literário:

“Professora D”

O acesso à biblioteca foi importante para mim. Lembro-me da primeira vez em que pisei em uma biblioteca pública para fazer pesquisa durante o ensino fundamental. Foi a descoberta de um espaço que passei a frequentar no ensino médio, graduação, pós-graduação e docência. Não digo que tenha influenciado diretamente meu gosto pela literatura, mas sim pela pesquisa bibliográfica.

A ideia da biblioteca como lugar de pesquisa e de fonte de conhecimento precisa sempre ser trabalhada em sala de aula, não apenas na graduação, mas no ciclo básico também. Neste

caso, temos uma professora que durante o ensino fundamental já tinha a experiência e costume de frequentar esse espaço, algo que se tornou natural durante a sua trajetória profissional.

Assim como para o professor B, a biblioteca ocupou papel mais importante no processo de formação leitora do que a escola na vida do professor E:

“Professor E”

Esse foi outro fator excepcional da minha escola: havia uma excelente biblioteca. Não só pela coleção, mas sobretudo pelo ambiente: bom acolhimento, silêncio, respeito à leitura, excelente iluminação, duas bibliotecárias incansáveis, Cris e Francis, acesso livre às estantes. Aquela biblioteca me formou; foi mais importante para mim do que a sala de aula, inclusive porque era ali que eu por inúmeras vezes “matei” aula, sob a cumplicidade amorosa de Cris e o olhar circunflexo e severo, mas cheio de ternura, de Francis. Nos anos do ensino médio (principalmente nos dois últimos), minha revolta tinha chegado ao máximo. Eu simplesmente não aguentava mais a escola: nem os colegas, nem os professores. Em vez receber em sala as lições fundamentais da carreira de bocó, eu preferia me enfiar no cubículo mais imundo e fedido que se possa imaginar, que era o banheiro masculino do segundo andar, onde os maus elementos iam fumar escondidos. Bem ao lado ficava a porta da biblioteca. Quando acabava o cigarro proibido, os outros voltavam para a sala ou seguiam outros destinos. Eu ia para a biblioteca. Minha rota levava direto à estante de literatura brasileira, que até hoje tenho gravada na minha memória. Eu ficava por um longo tempo olhando os livros; folheando alguns, que depois punha de volta no lugar (contrariando as regras, mas sempre com máximo cuidado para não repor nada fora da ordem: a sacralidade de uma estante já era uma noção profundamente calcada em mim, graças a meu avô). Quando finalmente fazia uma escolha, levava o livro para uma mesa e ficava quieto, lendo, sem ser importunado até a ronda do inspetor. Quando ele vinha chegando, Cris me avisava e eu ia me esconder no fundo do salão, atrás de grossos volumes das obras de referência. Uma vez eu estava perto do balcão nessa hora, e não teria tempo de ir correndo até o esconderijo; acabei encolhido embaixo da mesa de trabalho da Cris, junto a seus bonitos tornozelos de alabastro.

Mas esse é só o lado antissistêmico de um aluno problemático. Tenho que reconhecer que o lado público da escola foi importante. Não só para cultivar essa biblioteca, mas também para torná-la livre e acessível a todos os estudantes, desde o primeiro dia de aula. Porque foi no primeiro dia de aula que o então diretor, Prof. Mesquita, guiou minha turma de quinta série, isso em 1978, numa espécie de turnê para conhecer as instalações da escola, e não se esqueceu de nos levar até o salão da biblioteca, no segundo andar. Com breves palavras, explicou como se usa uma biblioteca, como se consulta o fichário do catálogo e o que é o trabalho das bibliotecárias, e também nos deu a lição de conduta mais importante nesse espaço: fazer silêncio, respeitar a leitura dos outros.

Nessa época também havia excelentes bibliotecas públicas em vários bairros do Rio. Não sei se ainda funcionam. Usei muito a da Tijuca, na Zona Norte, mais perto de casa, e a de Copacabana, na Zona Sul, mais perto da casa de um colega muito amigo.

É por isso que, a meu ver, o acesso a bibliotecas é um elemento crucial para salvar as pessoas da ignorância circundante e da vida medíocre que é imposta a todos na sociedade de consumo terminal em que vivemos. Muito mais eficaz do que expor crianças e adolescentes à pressão do “incentivo à leitura” e da “formação de leitores” é expô-los a livros e principalmente a bibliotecas acolhedoras – e então deixar que o brio humano faça a sua parte.

*Se o país não consegue formar professores-leitores, que possam genuinamente transmitir às crianças o amor pelos livros e o hábito do autocultivo, em vez de simplesmente repetirem os lugares-comuns de sempre sobre a leitura, então seria melhor nem incluir a literatura nos currículos escolares. Bastaria cuidar para que as escolas tenham bibliotecas como a que a minha me ofereceu. No horário das aulas infrutíferas, os alunos poderão escolher ir fumar no banheiro, ir brincar no pátio ou ficar na biblioteca, lendo qualquer coisa ou simplesmente olhando as estantes, em silêncio, ou desenhando, ou mesmo cochilando ali, sob o acolhimento da cultura. Isso já seria uma *Bildung* autêntica.*

Este professor foi apresentado à biblioteca, no que diz respeito ao ambiente escolar, ainda no final do fundamental I, isto é, teve o privilégio de receber a orientação sobre como deveria se comportar neste lugar e também teve o acesso desde cedo. Ademais, para este professor, o incentivo à leitura literária não colabora para a formação de novos leitores, no entanto, nesta pesquisa, não vejo como o gosto pelo literário possa ser algo natural, é evidente a necessidade de mediação para que muitos alunos despertem o interesse pela leitura. Sobre a mediação, Almeida Júnior e Santos Neto (2014, p. 100) afirmam:

A mediação só ocorre quando há interferência de alguém, este que interfere é denominado mediador. É simples entendermos como um mediador pode facilitar muitas conversas e acordos, mesmo que sem desconsiderá-la ou manipulá-la. Da mesma forma que o termo mediação é utilizado e empregado em diversas áreas do conhecimento, o mediador também está presente nelas.

Os professores e bibliotecários devem disseminar o conhecimento e a cultura, a profissão do educador deve estar sempre interligada com o processo de mediação (NUNES; SANTOS, 2020, p. 14). Apresento uma concepção de gosto pela literatura diferente da defendida pelo professor E, já que muitos indivíduos não terão acesso aos livros e, por isso, não terão nem a chance de despertar tal interesse, tendo em vista que muitas famílias não têm a oportunidade de apresentar o mundo literário aos filhos. Assim, cabe à escola e às políticas públicas fomentarem o incentivo à leitura e introduzirem os alunos nos universos dos livros, afinal, para a maioria, este será um dos únicos meios de mediação.

Quando não se teve a sorte de dispor de livros em casa, de ver os pais lerem, de escutá-los contar histórias, as coisas podem mudar a partir de um encontro. Um encontro pode dar a ideia de que é possível ter outro tipo de relação com os livros. (...) Para isso é preciso multiplicar as possibilidades de mediação, as ocasiões de promover tais encontros (PETIT, 2013, p. 25).

O contrário aconteceu com a professora H, que teve muito acesso aos livros em casa e, por isso, as bibliotecas não foram tão necessárias assim:

“Professora H”

Era possível, mas tinha importância bem secundária para mim. Além de termos muitos livros em casa, sempre ficou claro que comprar livros era sempre uma coisa bem vista, para a qual sempre havia dinheiro, sendo nós uma família de classe média-média.

Percebemos, portanto, que o meio familiar que já tem a cultura letrada nas atividades do seu dia a dia, como a valorização do livro, propicia aos filhos a valorização das obras, assim, a biblioteca tem sim a sua importância, mas não funciona como principal fonte de acervo. O mesmo ocorreu com o professor I:

“Professor I”

Eu sempre pude contar com uma pequena biblioteca particular quando era criança. Meus pais faziam questão de comprar os livros indicados pelos professores e sempre comprava alguma coisa mais. Por exemplo, compravam quase toda semana livros que se vendia em bancas de jornal, coletâneas de grandes escritores. Assim eu tinha em casa livros para leitura nas horas de ócio, como as séries “Para gostar de ler” e “Literatura comentada”. E esse hábito eu mantive a minha vida inteira. Quando eu era já adolescente, passei a comprar livros todos os sábados, ou livro ou um disco (LP), usando o dinheiro que economizava do lanche da escola. Na faculdade também, economizando um pouco aqui e ali, sempre comprava livros de todas as disciplinas que fazia. Então fui constituindo uma biblioteca particular, digamos, boa, com livros escolhidos a dedo.

Falando de bibliotecas, fiz uso regular delas toda a vida. Muitas vezes lia um livro de biblioteca, achava muito bom, e arrumava um jeito de compra-lo para ter em casa. Nas escolas tive experiências diferentes. No período que corresponde ao antigo “Ginásio” (5a a 8a série) podia contar com uma biblioteca minúscula, que atendia precariamente às necessidades extraclasse. Depois, no Ensino Médio, a biblioteca melhorou. Além do que, os colegas emprestavam livros uns para os outros. Essa foi uma época em que eu lia muito, um pouco de tudo, não só literatura, como eu disse. Na faculdade, a biblioteca era muito boa. Sempre falta alguma coisa, é claro, mas posso dizer que fui muito bem servido

Nota-se, portanto, que para aqueles professores que não tinham acesso aos livros no meio familiar, a biblioteca apresentou uma importância imensurável, já que ela era a fonte de acervo do meio literário, já para aqueles leitores que dispunham de livros em casa, a biblioteca serviu como um ambiente de estudo e de recursos secundários.

Considera-se que as bibliotecas são espaços importantes para a formação de leitores. As crianças que aprendem, ainda na educação infantil, o valor da biblioteca para a sua vida cultural e intelectual irão desfrutar de competências para utilizar os serviços prestados pela biblioteca e irão utilizar a disponibilidade do acervo e dos recursos oferecidos, mecanismos elementares na vida acadêmica. Espera-se que os bibliotecários e os professores realizem trabalhos em conjunto, pois, como temos dito, para muitas crianças, será no período escolar o maior contato com os livros – visto que muitas famílias não possuem livros em casa –, isto é, a maior possibilidade de incentivo ao hábito da leitura virá a partir das práticas escolares.

CAPÍTULO IV

***A* MEMÓRIA E A AFETIVIDADE COM A LITERATURA**

4.1. A MEMÓRIA E A IDENTIDADE: OBJETOS AUTOBIOGRÁFICOS

Neste último capítulo, se faz necessário elucidar alguns conceitos teóricos que nortearam a nossa pesquisa. Com a finalidade de compreender o processo de evocação de lembranças dos leitores sujeitos deste estudo e perceber a importância daquilo que é lembrado e do que é esquecido para a consolidação de representações sobre a leitura e sobre os atravessamentos a que ela está sujeita, buscamos fundamentos na história e na sociologia para compreender melhor a emergência de uma lembrança, além dessa travessia de consciência entre o sujeito do presente para o sujeito do passado. Sendo assim, os estudos de Paul Ricœur e Aleida Assmann foram adotados como base para alcançar esse propósito.

Não são necessários muitos esforços retóricos para comprovar que a memória é frágil e pode ser traiçoeira. Afinal, a evocação de uma lembrança parte da visão de certo indivíduo sobre um momento específico que foi vivenciado e, como bem afirma Harold Weirich (2001), estamos todos condicionados à lei do esquecimento. Ou seja, o acesso aos acontecimentos do passado está sempre relacionado ao posicionamento presente do sujeito quanto ao que se é lembrado, aos afetos associados e aos rastros conservados do que não foi levado pelo esquecimento. Esses rastros representam fragmentos e algo que não existe mais de forma integral e que também estão condicionados a serem esquecidos, de modo que a memória vive, portanto, a tensão entre ausência e presença (GAGNEBIN, 2009).

Apesar disso, é importante destacar os fenômenos mnemônicos responsáveis justamente pelo que restou da memória que se pretende ter acesso, tendo em vista que toda a nossa identidade, tanto cultural quanto individual, perpassa diretamente pelos aspectos lembrados, a memória é um recurso fundamental para o processo de significação daquilo que alegamos nos recordar: "... não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou *antes* que declarássemos nos lembrar dela" (RICŒUR, 2007, p. 40).

A fim de evidenciar o caráter privado das memórias, que, no caso desta pesquisa, é exemplificado através das diferentes trajetórias de leitores, Paul Ricœur chama a atenção para três traços:

Primeiro, a memória parece de fato ser radicalmente singular: minhas lembranças não são as suas. Não se pode transferir as lembranças de um para a memória do outro. Enquanto minha, a memória é um modelo de minhadade,

de possessão privada, para todas as existências vivenciadas pelo sujeito. Em seguida, o vínculo original da consciência com o passado parece residir na memória. Foi dito com Aristóteles, diz-se de novo mais enfaticamente, com Santo Agostinho, a memória é passado, e esse passado é o de minhas impressões; nesse sentido, esse passado é o meu passado. É por esse traço que a memória garante a continuidade temporal da pessoa (...). Essa continuidade permite-me remontar sem ruptura do presente vivido até os acontecimentos mais longínquos de minha infância. De um lado, as lembranças distribuem-se e se organizam em níveis de sentido, em arquipélagos, eventualmente separados por abismos, de outro, a memória continua sendo a capacidade de percorrer, de remontar no tempo, sem que nada, em princípio, proíba prosseguir esse movimento sem solução de continuidade. [...] Finalmente, em terceiro lugar, é à memória que está vinculado o sentido da orientação na passagem do tempo; orientação em mão dupla, do passado para o futuro, de trás para a frente, por assim dizer, segundo a flecha do tempo da mudança, mas também do futuro para o passado, segundo o movimento inverso do trânsito da expectativa à lembrança, através do presente vivo. (RICŒUR, p. 108-107, 2007)

Portanto, considerar a memória a partir de sua singularidade, da perspectivação do passado e da consciência da passagem do tempo é fundamental para a compreensão da construção do olhar voltado para o interior do sujeito, “o homem interior que se lembra de si mesmo” (RICŒUR, 2007, p. 108), processo extremamente reflexivo e íntimo. Essa tradição de estudos é iniciada a partir de Santo Agostinho, que vai relacionar, no livro *Confissões*, a análise da memória, sob uma perspectiva de conversão cristã, com o tempo. No entanto, é John Locke, no início do século XVIII, que dá início aos estudos que conectam o sujeito, a identidade e a memória, pois, até então, a identidade estava estritamente ligada com a genealogia (ASMANN, 2011). Ao fazer uma observação de si próprio através da recordação, o sujeito se apropria de vivências anteriores e consegue obter a consciência de um produto da memória. A partir dessa reflexão, Locke fundamenta filosoficamente a noção de indivíduo. A autorreflexão, a consciência e a recordação fazem parte do processo de construção identitário, pois “a constituição do eu é a resultante de um ato produtivo e contínuo de aquisição de experiências passadas e possibilidades futuras” (ASMANN, 2011, p. 209).

Esse caráter assegurador da identidade é conceituado por Aleida Asmann (2011) como *memória habitada*, a qual está vinculada a um indivíduo⁶; determina relações entre o passado, o presente e o futuro; age de modo seletivo – alguns fatos são lembrados e outros esquecidos – e realiza concepções que fazem parte de um perfil identitário. Essa definição nos ajuda a

⁶ De acordo com a autora, a memória habitada também pode estar vinculada a um grupo ou a uma instituição. A escolha por restringir o conceito apenas ao indivíduo neste momento da pesquisa justifica-se pelo destaque inicial que queremos atribuir às projeções subjetivas manifestas no objeto de pesquisa. Em outro momento, quando discutiremos os condicionamentos externos que interferem na formação leitora, retomaremos o conceito pelo ângulo social e histórico.

entender, neste estudo, de que forma a memória dos leitores é significada a partir da reflexão sobre o que foi lembrado.

No contexto das teorias psicoterapêuticas tem-se como ponto de partida que a memória individual se constitui de diferentes planos. Um plano é o da memória consciente. Nele, lembranças e experiências são mantidas à disposição, à medida que se situam em determinada configuração de sentido. De modo semelhante ao que Locke havia percebido, a produção de uma configuração de sentido como essa equivale à autointerpretação e à autodeterminação do indivíduo (ASMANN, 2011, p. 147)

Como ficou dito anteriormente, portanto, a tríade identidade-consciência-si faz com que cada lembrança seja única e é o que nos distingue uns dos outros. Essa dependência da consciência no que diz respeito à memória encontra obstáculos, tendo em vista que não é possível ter uma recordação absoluta do que foi vivido, o esquecimento está associado à memória, e “é no caminho da recordação que se encontram os obstáculos de retorno da imagem” (RICŒUR, 2007, p. 452). O esquecimento é, assim, o oposto da recordação, mas também aliado dela: “a busca da lembrança comprova uma das finalidades principais do ato da memória, a saber, lutar contra o esquecimento, arrancar alguns fragmentos de lembrança à “rapacidade” do tempo, ao “sepultamento” no esquecimento” (RICŒUR, 2007, p. 48).

O desdobramento de um sujeito que recorda e de um que é recordado necessita de uma apropriação orientadora a fim de organizar, interpretar as lembranças evocadas e identificar as lacunas dessas recordações. Esse processo de busca se entrecruza com a dimensão intelectual e a dimensão afetiva (RICŒUR, 2007), sendo o efeito temporal parte elementar. Logo, o lembrar é individual, mesmo que a busca por um momento passado se refira à mesma situação: “nenhum de nós pode referir-se, propriamente, às lembranças dos outros, pois essas são dos outros; uma vez mais: mesmo que a ocorrência referida seja a mesma” (MARTINS, 2008, p. 22).

2.2. A LEMBRANÇA EVOCADA

Um dos sentidos da memória está na lembrança provocada, o modo como essa evocação ocorreu. Nas palavras de Martins (2008):

Documentos e monumentos lembram-nos alguma coisa, algum evento, alguma pessoa, alguma concepção do tempo, da sociedade, da cultura. Aqui ainda deve-se distinguir entre o elemento “provocador” da lembrança e a lembrança “provocada”, criada, instituída, efetivada na memória de um determinado indivíduo. O documento ou o monumento não “se lembra”, mas lembra a mim, a nós, tal qual a ocorrência. Ankermit propõe colocar esses dois

sentidos em uma fórmula paradoxal, ao dizer que esses “fatores externos” nos lembram algo sem ser responsáveis pela existência dessa lembrança em nós (MARTINS, 2008, p. 22).

Assim, o processo de rememoração acontece de forma passiva: nós não nos lembramos de algo, somos lembrados. É preciso que exista uma espécie de gatilho para ativar a memória e, então, evocar as lembranças. Ricœur (2007) nomeia esses gatilhos *como pontes de apoio exteriores para a recordação*. Nesta pesquisa, as questões apresentadas aos professores-leitores a partir do questionário funcionou como um sinal indicador para a recordação e para a significação da vivência do sujeito como leitor literário. Assim, por meio da motivação provocada pela demanda em responder ao questionário, consideramos que o informante foi levado a resgatar fragmentos da memória sobre sua experiência com a literatura, ressignificando-os a partir da consciência presente de seu comportamento leitor e de sua posição no campo literário.

Entendamos por evocação o aparecimento de uma lembrança que foi buscada, não necessariamente essa busca terá sucesso, mas, quando tem, acontece uma travessia dos planos de consciência (RICŒUR, 2007). O último passo é o reconhecimento da parcela do passado recuperado: “não esquecemos a famosa descrição, por Kant, da tripla síntese subjetiva: percorrer, ligar, reconhecer. Assim, a recognição assegura a coesão do próprio percebido” (RICŒUR, 2007, p. 56). Sob essa perspectiva, a lembrança é uma imagem da percepção, é com o reconhecimento e significação dessas imagens que declaramos o êxito da busca, “Então, sentimos e sabemos que alguma coisa se passou, que alguma coisa teve lugar, a qual nos implicou como agentes, como pacientes, como testemunhas” (RICŒUR, 2007, p. 70).

2.3. A MEMÓRIA E A SOCIEDADE

Diante do caráter individual e da fenomenologia da memória, pretendemos, nesta seção, discorrer, ainda que de modo breve, sobre o seu caráter coletivo. Para Ricœur, é com base na análise da experiência particular de integração em uma comunidade e a partir dos ensinamentos recebidos dos outros que a memória individual toma consciência de si mesma (RICŒUR, 2007, p. 130). Assim, também para Lahire, a memória apresenta papel determinante na maneira de pensar e de agir dos indivíduos:

De alguma maneira, cada indivíduo é o “depositário” de disposições de pensamento, sentimento e ação, que são produtos de suas experiências socializadoras múltiplas, mais ou menos duradouras e intensas, em diversos

grupos (dos menores aos maiores) e em diferentes formas de relações sociais (LAHIRE, 2004, p. X).

É por meio da recordação individual que nos deparamos com o social (RICŒUR, 2007), a consciência de pertencimento a grupos específicos demonstra a influência que o sujeito sofre socialmente. O vínculo social nos integra no movimento de viver em comunidade, de forma a unir a memória individual, o tempo coletivo e o espaço social a fim de construir a cultura histórica que influencia na identidade particular do sujeito, mas também nas singularidades da coletividade que cada um habita (MARTINS, 2008). Dessa forma, as lembranças integram as marcas da memória coletiva:

A experiência do mundo compartilhada repousa numa comunidade tanto de tempo quanto de espaço. A originalidade dessa fenomenologia da memória compartilhada reside principalmente na superposição dos graus de personalização e, inversamente, de anonimato entre os polos de um “nós” autêntico e do “se” (partícula apassivadora), do “eles outros”. Os mundos dos predecessores e dos sucessores estendem nas duas direções do passado e do futuro, da memória e da expectativa, esses traços notáveis do viver juntos decifrados primeiro no fenômeno de contemporaneidade (RICŒUR, 2007, p. 140).

Logo, a formação das identidades perpassa pelas relações de interação, tendo como estrutura o vínculo social, de modo que se tornam inseparáveis a memória, o si e os outros. Na tentativa de compreender os acontecimentos passados, a memória individual se incorpora à memória coletiva, sendo as práticas sociais agentes marcantes da vida do indivíduo. Portanto, nesta pesquisa, partimos do pressuposto de as memórias subjetivas narradas pelos professores leitores estarão sempre atravessadas pelas memórias de uma coletividade, de um fazer social que emoldura e enquadra a singularidade do recorte efetuado.

2.4. FORMAÇÃO DISCURSIVA: A MEMÓRIA, A IDENTIDADE E O DISCURSO

Reconhecendo o processo de formação identitária que percorre a memória, entendemos serem relevantes os conceitos de formação discursiva e de ideologia a partir de Michel Pêcheux, que irá situar os discursos através da posição que os sujeitos ocupam na sociedade. O interesse que nos guia de investigar os atravessamentos que compõem as narrativas de professores de literatura sobre seus percursos de formação como leitores, especialmente os que se referem ao período de formação escolar, nos leva a considerar os recursos analíticos também de um ponto de vista interdisciplinar, visando uma melhor perspectivação e compreensão dos discursos observados.

Do ponto de vista althusseriano, de base marxista, a formação discursiva vem da relação entre as classes sociais e resulta em posições políticas e ideológicas que se organizam em formações que condicionam relações de dominação, antagonismo ou de aliança (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 241). A abordagem discursiva abrange discursos interligados através de posições dadas em uma determinada circunstância sócio-histórica, que define, inclusive, o que pode ser dito e por quem. Nossa escolha por esta abordagem se deu pela associação sociológica com os parâmetros tratados até aqui, isso é, tanto na formação do gosto quanto na formação discursiva e ideológica o sujeito recorre à construção social que atravessa o individual. Portanto, assim como os sujeitos que participaram da pesquisa por meio de narrativas sobre sua formação como leitores, todos nós temos o nosso *discurso textual* (ORLANDI, 1996).

Nesse sentido, o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito: “o discurso não é um conjunto de textos, é uma prática. Para se encontrar sua regularidade não se analisam seus produtos, mas os processos de sua produção” (ORLANDI, 1996, p. 55). Assim, todo discurso reflete o que já foi dito, e, para que o sujeito determine a sua posição, as vozes que o constituem se apagam e produzem o sentido dentro do anonimato e universalidade (ORLANDI, 1996, p. 72). A língua, a história e o sujeito abrangem o processo de significação que define o discurso, sendo o sujeito interpelado pela ideologia.

Ao escrever suas narrativas, os participantes da pesquisa o fazem a partir de um lugar, de uma identidade social: professores de literatura de universidades públicas. Seria incorreto limitar cada discurso a essa posição, porém, não podemos ignorar a relevância que esse lugar de fala traz, pois é através dele que o sujeito foi interpelado e é a partir dele que evoca a memória para narrar sua formação como leitor. Segundo Hoffmann (2014), as particularidades dos indivíduos são influenciadas por sua formação social, o que envolverá o capital econômico, cultural, social e simbólico. Desse modo, os discursos que habitam o sujeito são formados por outros variados discursos que integram a sua trajetória. É nesse sentido que o conceito de individualização se torna complexo, pois o sujeito e a sua formação discursiva são afetados pelos discursos dos outros – políticos, religiosos, escolares, familiares etc. –, que, por sua vez, também são influenciados por outros discursos sociais.

Para Pêcheux (1995), não existe discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia. A interpelação sucede no reconhecimento do sujeito com a forma-sujeito, o que evidencia a necessidade de uma identificação com uma determinada formação discursiva, o que, como já foi exposto, omite as vozes do discurso e traz ao sujeito à ilusão de ser a origem do que é dito:

O sujeito do discurso não se pertence, ele se constitui “pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina (1977, p. 228). Trata-se do fenômeno da “interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso (...) pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (ibid.), porque o sujeito é sobredeterminado por pré-construídos ideológicos (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 457).

Outro conceito importante para os interesses desta pesquisa é a noção de identidade do sujeito, pois é a partir dela que o indivíduo tem a noção de si. Para a análise do discurso, a identidade faz referência às posições que se mantêm na memória por meio do inconsciente e da ideologia, formando o interdiscurso:

... a identidade resulta, ao mesmo tempo, das condições de produção que exercem coerções sobre o sujeito, condições que estão inscritas na situação de comunicação e/no ou pré-construído discursivo, e das estratégias que ele põe em funcionamento de maneira mais ou menos consciente. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 267)

De acordo com Orlandi (2002, p. 206), o interdiscurso, o saber discursivo, é a memória dos sentidos que formam a relação com a linguagem. É por meio dele que formamos a nossa rede de sentidos e nos reconhecemos nos processos de significação, integrando-nos como sujeitos da formação discursiva. Tal identificação ocorre devido ao fato de o discurso produzir sentido uma vez que já estamos filiados a uma rede interdiscursiva através da repetição histórica, o que envolve, por sua vez, a memória constitutiva.

Como já foi dito, a posição de nossos participantes é de professores universitários que atuam na área de Estudos Literários e que falam a partir de experiências variadas, por exemplo, como leitores, como professores, como críticos. Claro que suas narrativas estão direcionadas, na maioria das perguntas do questionário, para o período escolar, mas, ao pensarem suas trajetórias, o fazem da posição atual de suas vidas. Isso não significa, é claro, que os discursos se tornam iguais, as singularidades fazem parte da história de cada um, o que torna cada trajetória única. Será na formação discursiva que o sujeito se identificará, pois...

... é nela que o sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com os outros sujeitos) e aí está a condição do famoso consenso intersubjetivo (a evidência que eu e tu somos sujeito) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade (PÊCHEUX, 1975). É nela também [...] que o sentido adquire sua unidade (ORLANDI, 2012, p. 78).

Os discursos, de acordo com Orlandi (1996), se ligam a uma memória, isso é, ao falar, recorreremos a um *arquivo*, aos discursos disponíveis. É justamente por isso que essa breve explicação pautada na Análise do Discurso se faz necessária, por entendemos que o processo

de identificação na formação discursiva constitui também a visão que esse sujeito terá sobre o seu percurso como leitor, mesmo que de forma inconsciente. Nesse sentido, há no discurso dos participantes posições ideológicas construídas no processo sócio-histórico na ordem da produção intelectual. A memória discursiva é uma base fundamental do discurso, que “deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 1999, p. 49-50). É, pois, mediante a memória discursiva que o discurso ganha sentido, já que ela, frente ao texto, recompõe o que está implícito – os discursos transversos – de que a leitura e interpretação necessitam.

Outro conceito importante é o de ideologia, que “tem por função assegurar a reprodução das condições e das relações de produção. Mas ela também possui uma realidade própria, específica, que faz dela um objeto teórico autônomo” (GILLOT, 2018, p. 73). Nessa perspectiva, ela é uma dimensão necessária de toda e qualquer formação social, pois “define não mais a relação dos homens com suas condições de existência, mas o modo pelo qual vivem essa relação, simultaneamente real e imaginária” (idem, 2018, p. 96). Ela integra a ordem de produção intelectual, com discursos políticos, legislativos, da metafísica, da moral, próprias de uma cultura determinada (ibidem, p. 78).

Assim, para que os sujeitos possam narrar acontecimentos, neste caso, relacionados a alguns condicionantes da formação leitora, um trabalho na rede de memória é feito, o que exige uma construção de sentidos atribuídos aos processos de constituição do leitor. O discurso, portanto, irá definir um sistema de significação entre a língua e a história e o sujeito será atravessado pela ideologia (FERREIRA, 1998). Logo, nos encontramos em uma posição-sujeito e somos afetados por ela.

Nesta pesquisa, a memória, portanto, não é entendida apenas como uma lembrança evocada, mas como uma produção da busca pelo passado, na qual o sujeito fala a partir do presente, com experiências que podem influenciar a recordação, que é composta pela ótica de um sujeito datado (HOFFMANN, 2014). Então, a concepção do participante sobre a sua trajetória como leitor é atravessada por vários discursos, que, por sua vez, criam as maneiras de pensar e agir. O que não significa que ele seja manipulado por um campo discursivo e permaneça ausente seu pensamento crítico, mas é importante ressaltar a possibilidade de o sujeito adequar a sua narrativa ao espaço em que se faz presente.

Mesmo que não citadas durante as narrativas, as condições de produção do discurso se fazem presentes, e, como afirma Fischer (2001), o sujeito é constituído simbolicamente, mas, sobretudo, por práticas reais, historicamente analisáveis. Assim, pensar a trajetória da formação

de leitores é também analisar a história de um professor-leitor a partir das lembranças narradas, com produções discursivas produzidas através do interior de relações institucionais, sociais e econômicas. Consideramos também que, ao lermos as narrativas memorialísticas, nossas interpretações também estão presentes, uma vez que inferimos efeitos de sentido sobre o que nos é apresentado: uma escolha interpretativa é feita – que poderiam ser sempre outras, de acordo com Hoffmann (2014).

A apropriação conceitual de algumas noções da Análise do Discurso nos possibilita compreender as narrativas em suas complexidades discursivas, que atravessam o sujeito e seu entorno, em interface direta com os aportes da sociologia da leitura que trouxemos, a fim de produzir sítios significativos sobre as memórias produzidas acerca da formação leitora a partir da posição-sujeito que o leitor exerce no espaço institucional, neste caso, o de docente do ensino superior. Também assim, os discursos presentes nas narrativas memorialísticas apresentam tipos enunciativos, conceitos e estratégias, diante dos quais nossa intenção é nos pautar pelos conceitos introduzidos neste capítulo – sujeito, formação e memória discursiva, identidade e ideologia para o desenvolvimento das análises das memórias sobre a formação do gosto literário.

Nesta percepção de identidade, percebemos que alguns livros foram tão importantes na vida dos professores que se tornaram objetos biográficos⁷, vejamos o seguinte exemplo:

“Professor B”:

Quando, por exemplo, demonstrei curiosidade pelo Quixote, lá pelos dez anos, meu pai se sentou comigo num sábado ou num domingo para lermos o começo do livro. Era na famosa tradução dos viscondes de Castilho e Azevedo, portanto difícilíssima pra mim, e meu pai foi lendo e me explicando as palavras. Passamos um bom tempo juntos nesse exercício. Hoje esse exemplar está na minha casa.

Este livro teve e tem valor afetivo com o professor, já que o remete aos momentos de infância com o pai. Estes objetos são diferentes dos objetos de status⁸, que se perdem com o tempo e não remetem lembranças que o sujeito tem carinho. Os livros que têm valor afetivo remetem ao passado, evocando e dando voz aos conteúdos de sua vivência, “enquanto evoca ele está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência” (BOSI, 2003, p. 44).

⁷ Conceito criado por Violette Morin (1969) e estudado no livro “O tempo vivo da memória”, de Ecléa Bosi (2003). Segundo Bosi, os objetos biográficos são aqueles que envelhecem com quem os possui e integram sua vida, como um álbum de fotografias, uma medalha etc, “cada um desses objetos representa uma experiência vivida, uma aventura afetiva do morador” (2003, p. 26). Esses objetos são insubstituíveis e dão o sentimento de continuidade.

⁸ Os objetos de status, segundo Bosi (2003, p. 26) estão relacionados à moda, não são incorporados à vida de quem o possui.

Da mesma forma, temos professoras que também demonstram a afetividade com a leitura literária– e, neste caso, destaco a atenção para o gênero feminino, pois foram as únicas a demonstrar de forma explícita tal carinho, principalmente na pergunta sobre a função da literatura na vida pessoal.

“Professora C”:

A literatura é primordial. É a partir da literatura que eu pesquiso, conheço, planejo o futuro e divirto.

“Professora D”:

Trabalho com o ensino de literatura, leio obras literárias para as aulas e para analisar e escrever textos acadêmicos, mas a literatura, mais precisamente, a obra lida e apreciada com prazer, para mim, é uma espécie de entidade que me acompanha, que deixa rastro em quem eu tenho me tornado.

“Professora G”:

Não a encaro como uma função, mas como uma aprendizagem, sempre. E depois há a face do ofício. Mas procuro sempre dela extrair o saber e o sabor, para usar os termos barthesianos.

Os demais professores – sendo todos homens – retratam uma perspectiva mais acadêmica e menos afetiva com a leitura, como vemos o exemplo do professor H:

Hoje em dia, imensa [a importância da literatura na minha vida pessoal], porque eu sou professor de literatura, escrevo, produzo livros, resenho, etc.

Percebe-se que o professor foca na produção acadêmica que se faz da literatura. Claro que não devemos colocar uma barreira entre o profissional e o pessoal, já que um tem consequências no outro, mas não temos a presença do valor sentimental e afetivo que o literário tem na vida deste professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi mapear, em um contexto de 10 professores que escolheram a literatura como profissão, algumas experiências que tiveram impactos positivos e didáticas que exerceram um papel negativo na formação desses leitores, a partir de seus próprios relatos. A leitura literária foi entendida como uma prática social que possibilita a capacidade de aprender, imaginar, experimentar e ampliar os conhecimentos, além de ser um mecanismo que agrega conceitos políticos, culturais e sociais. Perpassamos pelo contexto familiar e escolar e percebemos que, mais do que apenas despertar o interesse pela leitura desde a infância e adolescência, os adultos – pais, responsáveis, professores, bibliotecários, agentes culturais etc. – têm um papel essencial no estímulo à leitura literária. Notamos que, quando este incentivo parte do meio familiar, a mediação literária ocupa um papel mais importante do que quando ocorre apenas no ambiente escolar, afinal, ser integrante de uma família de leitores de literatura facilita o acesso aos livros e já incorpora o pertencimento à cultura letrada e à valorização positiva dessa prática como lazer privilegiado. Favorecer o convívio qualificado com os livros é, portanto, um ótimo começo para que o contato efetivo com a literatura aconteça. Esta pesquisa mostrou como a biblioteca, por exemplo, pode ser um instrumento de excelência nas práticas de leitura, pois permite que o leitor escolha, entre diversos títulos, aqueles que o interessam e chamam a atenção.

Vimos também que alguns professores participantes da pesquisa não acreditam na mediação literária feita pela instituição escolar, ainda que, indiretamente, tenham sido influenciados por algum modo de mediação. Como nesta pesquisa foi adotada uma visão sociológica, baseada principalmente nos postulados de Pierre Bourdieu e de Bernard Lahire, sustentamos o ponto de vista de que o indivíduo sofre influências externas decisivas na formação do gosto, mas, por vezes, tais interferências podem passar despercebidas ou até mesmo serem apagadas da percepção consciente. Por isso, muitos participantes, em mais de uma ocasião da narrativa, se caracterizam como autodidatas neste processo ou tem de si uma autoimagem de leitores natos, como se o gosto pela literatura fosse algo constitutivo de uma suposta essência íntima.

Um dos destaques desta pesquisa diz respeito ao papel da escola: para alguns participantes, a instituição contribuiu através da mediação de professores ou apenas por oferecer acesso a um acervo literário seletivo. Insistimos, neste ponto, na importância de o professor também ser um leitor crítico para que possa despertar o interesse genuíno pela leitura em seus alunos. Para promover nas crianças e nos adolescentes a compreensão de que a leitura pode trazer fruição, o docente deve ter muito claros os objetivos do ensino de literatura e incentivar este hábito, planejando ações pedagógicas que favorecem o envolvimento do leitor com a

história narrada, não se limitando à tradição de ensino que vêm percorrendo as salas de aula atribuindo exclusividade ao contexto histórico da obra e da biografia do autor, deixando pouco ou nenhum espaço para o imaginário e interferências do leitor a partir da leitura constante de obras ou fragmentos de obras em sala de aula. Os professores que incentivam a ida à biblioteca, promovem rodas de leitura, leem histórias e disponibilizam livros estão contribuindo para a formação de novos leitores críticos e despertando o gosto pela literatura, mas, infelizmente, vimos que, por vezes, o momento de leitura é deixado em segundo plano tanto nos currículos educacionais quanto nas práticas de estudo.

Outro importante destaque dado nesta pesquisa é a relevância da família reconhecer o valor da leitura, embora saibamos que muitas famílias não se constituíram igualmente como leitoras e, portanto, não dispõem de condições para repassarem um repertório cultural que não chegaram a constituir. Mesmo que o contexto familiar não tenha as condições de fornecer o acesso aos livros, se torna fundamental que reforce e valorize o hábito de ler, pois esta concepção é repassada para as crianças espontaneamente. A apropriação dessa cultura é adquirida em pequenas ações e falas, como vimos no discurso de uma das professoras que não tinha o acesso às obras, mas que era a leitora de bula de remédios em casa e que causava admiração no pai por ser aquela que gostava de ler e ir à escola. Ademais, vimos que a religião foi importante para a introdução de alguns sujeitos no mundo literário, criando a rotina de leitura, estudo cerrado e interpretação.

As bibliotecas, por possibilitarem a circulação dos livros, também foram utilizadas por todos os participantes, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Por isso, é fundamental que estes ambientes – sejam escolares ou públicos – ofereçam uma boa estrutura e uma variedade boa de títulos, além da mediação ativa. No ambiente escolar, é essencial que as bibliotecas sejam mais exploradas, com bibliotecários que invistam em projetos de leitura e com professores que proponham visitas sistemáticas e a propósito a este ambiente.

Por fim, vale ressaltar que é preciso investir em práticas pedagógicas alternativas, no caso da educação literária, é necessário reforçar os objetivos do ensino de literatura, exercendo didáticas humanizadoras em que se promova a leitura por meio de textos literários e da arte que eles contêm, permitindo o encanto, o senso crítico, a alegria, tristeza e todo o envolvimento que o leitor tem direito com os textos e com a experiência humana estilizada neles.

Minha aspiração é que se possa pensar a relação entre sujeitos e livros como um envolvimento de afetos significativos e racionais que incorpore a visão que o leitor tem e terá do mundo que o cerca, desenvolvendo percepção crítica, empatia, criatividade e todos os sentimentos possíveis diante da vida corrente que colorem o ato de ler. O acesso qualificado

aos livros – seja por meio da família, de políticas públicas, do mercado editorial, das escolas, do discurso midiático, dos mediadores em geral e das bibliotecas – necessita ser ampliado e a experiência literária precisa ser “afetada” por uma leitura vibrante e engajada. Eu, como professora e leitora literária, defendo que a literatura deve fazer parte do contexto da sala de aula, as discussões acerca dos livros devem ser estimuladas de forma que o aluno não se sinta oprimido para dizer o que achou/sentiu com o enredo. Deve-se escapar dos ensinamentos tradicionais, em que há pouco espaço para os leitores e persistir nos espaços de falas livres, como rodas e diários de leitura. A esperança (e utopia) é o alcance da universalização da formação de leitores, para que, assim, a leitura não seja apenas um privilégio de poucos e se torne de fato um direito de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Frannf. *Literatura Infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2001.

ABREU, Márcia. *As variadas formas de ler*. In: PAIVA, Ap. et al. *No fim do século: a diversidade: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 121-34. Acesso em: 07 de maio de 2021.

_____. *Cultura Letrada, literatura e leitura*. Editora UNESP, 2004.

AGAZZI, Gissele. L. *Problemas do ensino da literatura: do perigo ao voo possível*. Remate de Males, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 443–458, 2014. DOI: 10.20396/remate.v34i2.8635858. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635858>. Acesso em: 14 dez. 2020.

AGUIAR, V. T. *Leitura e cidadania*. In: HENRIQUES, C. C. e SIMÕES, D. (Org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004, pp. 34-52.

ALMEIDA JUNIOR, O. F.; SANTOS NETO, J. A. D. *Mediação da informação e a organização do conhecimento: interrelações*. *Informação & Informação*, v. 19, n. 2, p. 98-116, 2014. DOI: 10.5433/1981-8920.2014v19n2p98 Acesso em: 13 jan. 2022.

ANTUNES, Benedito. *A Literatura Juvenil na Escola*. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Unicamp, 2011.

AZEVEDO, F.; Balça, Â. *Práticas de Educação Literária e de Promoção da Leitura*. *Revista de Educação e Letras*, 2019, vol. 45, n. 21.

AZEVEDO, Fernando. & Balça, Angela. (2019) *Práticas de educação literária e de promoção da literatura*. *Textura*, 21(45), 6-29.

AZEVEDO, Ricardo. *Formação de leitores e razões para a literatura*. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. 5. Ed. [São Paulo]: Ática, [1991].

BARBOSA, João Alexandre. *A literatura como conhecimento: leituras e releituras*. *Signótica, [S. l.]*, v. 8, n. 1, p. 35–44, 2009. DOI: 10.5216/sig.v8i1.7347. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7347>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BENTO, Inês.; BALÇA, Angela. *A educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, n. 52, 9 jul. 2016.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. Trad. Paulo Neves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, Ecléa. (2003). *O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Esboço de uma teoria da prática*. In: BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Renato Ortiz (org.). São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

_____. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Coleção Memória e Sociedade. Lisboa/Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand Brasil, 1989.

_____; CHARTIER, Roger. *O sociólogo e o historiador*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____; SAINT-MARTIN, Monique de. *Gostos de classe e estilos de vida*. Reproduzido de BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. *Goûts de classe et styles de vie*. Tradução de Paula Montero. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 5, out. 1976, p. 18-43. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1807511/mod_resource/content/1/Bourdieu_.pdf. Acesso em abril de 2020.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Remate de Males, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 14 dez. 2020.

_____. *A literatura e a formação do homem*. Remate de Males : Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

_____. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2008.

_____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARAUDEAU, Patrick.; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2. ed. Tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

CHIAPPINI, L. *A circulação de textos na escola: um projeto de formação-pesquisa*. In: CHIAPPINI, L. (Org.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

CHIAPPINI, L. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CÔRTE, Adelaide Ramos e; BANDEIRA, Suelena Pinto. *Biblioteca escolar*. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.

DINIZ, L.G. *Imaginação como presença: o corpo e seus afetos na experiência literária*. Curitiba: Editora UFPR, 2020.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 5*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2021.

FERREIRA, Maria Cristina. *Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação*. In: *A leitura e os leitores*. (Org.) Orlandi, E. Campinas: SP. Ed: Pontes, 1998.

FISCHER, R. M. B. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Caderno de Pesquisa. [online]. n.114, pp.197-223, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010015742001000300009>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GASQUE, K. C. G. D. *Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem*. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação, 2012.

GILLOT, P. *Althusser e a psicanálise*. Tradução de Pedro Eduardo Zini Dovoglio, Fábio Ramos Barbosa Filho e Marie-Lou Lery-Lachaume. São Paulo: Editora Ideias & Letras: 2018.

HANSEN, João Adolfo. *Aula Magna*. Zazie Edições, 2019.

HOFFMANN, Elaine. *O Leitor no Espelho: um estudo a partir de memórias*. 1. Ed. Blumenau: Edifurb, 2014.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO, *Retratos da Leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johanner Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996a, 1v.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johanner Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999, 2v.

JOUVE, Vicent. *A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas*. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-66.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LANGUADE, Gérald. *O sujeito autor da singularidade da obra*. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LEBRUN, Marlène. *A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura*. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148.

ALMEIDA JUNIOR, O. F.; SANTOS NETO, J. A. D. *Mediação da informação e a organização do conhecimento: interrelações*. *Informação & Informação*, v. 19, n. 2, p. 98-116, 2014. DOI: 10.5433/1981-8920.2014v19n2p98 Acesso em: 13 jan. 2022.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, Estevão. *Memória e experiência vivida: a domesticação do tempo na história*. *Antíteses*, Londrina, v.1, n.1, p. 17-30, jan./jun. 2008.

NEVES, Lucília de Almeida. *Memória, História e Sujeito: Substratos da Identidade*. *História Oral*, Vol. 3, 2000, p. 109-116.

Nunes, Martha Suzana Cabral; Santos, Flaviana de Oliveira. *Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores*. *Perspectivas em Ciência da Informação*, vol. 25, no. 2, jun. 2020, pp. 3-28, <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/24116>. Acesso em 12 de fev. 2022.

NUNES, Martha Suzana Cabral; SANTOS, Flaviana de Oliveira. *Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores*. *Perspectivas em Ciência da Informação*, n. 2, v. 25, p. 3-28, 2020.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto*. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. *Interpretação: autoria e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 4ª. Ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Discurso em análise: Sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAIMUNDO, Ana Paula. P. *A mediação na formação do leitor*. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2007. Disponível em: http://ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/010.pdf. Acesso em: 08 de maio de 2021.

REZENDE, Neide Luzia. *Apresentação ao leitor brasileiro*. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 7-18.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução Alain François et. al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel escola nesse contexto*. Disponível em: http://www.demandanet.com/portal/publicacoes/2011/editais/a_import%C3%A2ncia_da_leitura_na_sociedade_contemporanea.pdf. Acesso em: 03 de jan. de 2022.

ROUXEL, Annie. *Autobiografia de leitor e identidade literária*. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-101.

SAPIRO, Gisèle. *Sociologia da literatura*. Valentino, Juçara. Belo Horizonte: Moinhos/Contafios, 2019.

SCHWARCZ, Lilia M. *A longa viagem da biblioteca dos reis*. São Paulo: companhia das letras, 2002.

SILVA, Rovilson José da. *Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação*. Informação & Informação, Londrina, v.20, n. 3 p.487-506, set./dez.2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/15390/17677> Acesso em: 10 fev. 2022.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SOARES, M. B. *A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil*. In: EVANGELISTA, A, BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (Org.). *A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUZA, Roberto. A. DE. *A questão do método nos estudos literários*. *Letras de Hoje*, v. 49, n. 4, p. 471-476, 20 nov. 2014.

TÉBARA, Lorenzo. *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. São Paulo: SENAC, 2011.

TERZI, Sylvia Bueno. *A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados*. In: KLEIMAN, Ângela B.(Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Cap. 2. p. 91-117.

TRAGINO, Arnon. *O leitor, a leitura, o livro e a literatura na estética da recepção e na história cultural*. In.: *Revista Mosaicum*. Teixeira de Freitas (BA), v. 1, ano 11, n. 18, p. 24-34, jun/dez 2013. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/788606-Revista-Mosaicum-n-18/>. Acesso em: 16 de maio de 2021.

VIEGAS, Ana Izabel Trindade Guimarães, NASCIMENTO, Genoveva Batista. *O hábito da leitura na visão dos concluintes do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba*. *Biblionline*, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 58-71, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/24542/14646>. 2019. Acesso em: 10 de jan. de 2022.

VIEIRA, Letícia. A. *Formação do leitor: a família em questão*. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2021.

VIEIRA, Ronaldo. *Formação e desenvolvimento do leitor: os sujeitos envolvidos e suas responsabilidades*. 1. Ed. São Paulo: FiloCzar, 2020.

ZILBERMAN, Regina. *O papel da literatura na escola*. *Via Atlântica*, [S. l.], n. 14, p. 11-22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 17 dez. 2020.

_____. *Estética da recepção e História da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXO

QUESTIONÁRIO

“PERCURSOS DA MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DO GOSTO LITERÁRIO”

Este questionário faz parte da dissertação de mestrado de **Ana Luiza Freitas França Silva**, do *Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem*. Tem por objetivo possibilitar o estudo da formação do gosto pela literatura de professores do ensino superior que atuam na área dos Estudos Literários, através de memórias relacionadas que reconstruam a fase de suas vidas correspondente, em especial, à educação formal na escola básica.

As informações obtidas por meio do questionário serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e científicos. Para preservar a identificação, os nomes reais dos participantes não serão mencionados no texto da dissertação.

Agradecemos pela disposição em contribuir com sua participação!

INFORMAÇÕES INICIAIS	
Nome:	
Idade:	
Onde cursou o Ensino Fundamental? (Rede pública ou privada de ensino)	Lembra-se do nome da escola?
Onde cursou o Ensino Médio? (Rede pública ou privada de ensino)	Lembra-se do nome da escola?
Em qual instituição concluiu sua graduação? Fez bacharelado ou licenciatura?	Curso:
	Instituição de Ensino:
Em qual instituição concluiu sua pós-graduação?	Mestrado (profissional/acadêmico):
	Doutorado:

APROXIMAÇÕES DO CONTEXTO FAMILIAR

Escolaridade da mãe ou cuidadora:	
Escolaridade do pai ou cuidador:	
Como era a composição do núcleo familiar em número de integrantes e grau de parentesco?	
Quantos livros, aproximadamente, existiam na sua casa durante a sua infância/adolescência?	

1. *Na sua casa, algum familiar tinha o hábito de ler? Sejam livros, jornais, revistas etc. Quais memórias você tem sobre esses momentos? Se não havia o hábito da leitura, quais eram as ocupações de lazer familiares?*

(Fique à vontade para inserir aqui suas memórias sobre o assunto, na extensão que melhor convir).

2. *Houve incentivo por parte dos seus familiares e/ou cuidadores para que você tivesse o hábito de leitura? Discorra sobre essas lembranças ou sobre a ausência dessas práticas, se for o caso.*

(Fique à vontade para inserir aqui suas memórias sobre o assunto, na extensão que melhor convir).

HÁBITOS E PRIMEIROS CONTATOS COM A LITERATURA

3. *Quais eram suas atividades de lazer na infância e adolescência? Você participava de atividades culturais?*

(Fique à vontade para inserir aqui suas memórias sobre o assunto, na extensão que melhor convir).

4. *Como foram os seus primeiros contatos com a literatura e quais obras marcaram o seu período da infância e adolescência? Diga o motivo da sua afeição por essas obras.*

(Fique à vontade para inserir aqui suas memórias sobre o assunto, na extensão que melhor convir).

5. *Desde quando a literatura começou a fazer parte do seu dia a dia?*

(Fique à vontade para inserir aqui suas memórias sobre o assunto, na extensão que melhor convir).

6. *Você lia obras literárias fora do circuito ou “cânone” escolar? Ainda que responda negativamente, gostaríamos de conhecer suas memórias sobre as influências nas escolhas das leituras.*

(Fique à vontade para inserir aqui suas memórias sobre o assunto, na extensão que melhor convir).

7. *Qual a função da literatura na sua vida pessoal?*

(Fique à vontade para inserir aqui suas considerações sobre o assunto, na extensão que melhor convir).

INFORMAÇÕES RELACIONADAS À ESCOLA E À PROFISSÃO

8. *Você acredita que a escola contribuiu de alguma maneira para a formação de seu gosto pela leitura literária? Se sim, de quais formas? Se não, por quais motivos?*

(Fique à vontade para inserir aqui suas considerações sobre o assunto, na extensão que melhor convir).

9. *O acesso às bibliotecas (sejam escolares ou públicas) era possível durante o período de formação escolar? Caso a resposta seja positiva, de qual forma você acredita que esse ambiente influenciou para a construção do seu gosto pela literatura?*

(Fique à vontade para inserir aqui suas memórias e considerações sobre o assunto, na extensão que melhor convir).

10. *O que influenciou sua escolha pela profissão docente na área de Estudos Literários?*

(Fique à vontade para inserir aqui suas considerações sobre o assunto, na extensão que melhor convir).

11. *Você considera que a abordagem teórica eleita por você em suas atividades de pesquisa e docência contribui para a formação de leitores? Por quê?*

(Fique à vontade para inserir aqui suas considerações sobre o assunto, na extensão que melhor convir).

12. *Há mais alguma lembrança e/ou informação que julga importante e não foi contemplada neste questionário?*

Muito obrigada pela colaboração!