



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA AUXILIADORA CERQUEIRA WANDERLEY

**LITERATURA NA UNIVERSIDADE:
PARA QUÊ?**

Salvador
2015

MARIA AUXILIADORA CERQUEIRA WANDERLEY

**LITERATURA NA UNIVERSIDADE:
PARA QUÊ?**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mary de Andrade Arapiraca

Salvador
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Wanderley, Maria Auxiliadora Cerqueira.

Literatura na universidade : para quê? / Maria Auxiliadora Cerqueira

Wanderley. - 2015.

173 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Literatura - Estudo e ensino (Superior). 2. Professores de literatura - Livros e leitura. 3. Leitura (Ensino superior). I. Arapiraca, Mary de Andrade. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 807 - 23. ed.

MARIA AUXILIADORA CERQUEIRA WANDERLEY

LITERATURA NA UNIVERSIDADE: PARA QUÊ?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação

Aprovada em 04 de fevereiro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Mary de Andrade Arapiraca - Orientadora
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (1996)
Professora da Universidade Federal da Bahia

Paulo Cesar Souza Garcia
Doutorado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2008)
Universidade do Estado da Bahia

Maria Antonia Ramos Coutinho
Doutorado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil (2006)
Universidade do Estado da Bahia

Lícia Maria Freire Beltrão
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2006)
Professora da Universidade Federal da Bahia

Menandro Celso de Castro Ramos
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2008)
Professor da Universidade Federal da Bahia

Olímpia Ribeiro de Santana
Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2002)
Professor da Universidade Católica do Salvador

Aos que acreditam na Arte literária como um meio de elevar e libertar...

AGRADECIMENTOS

Ao longo dos quatro anos em que este estudo foi realizado, acumulei um considerável número de dívidas de gratidão.

Agora, chegado o momento de textualizar o meu reconhecimento para com aqueles que se fizeram sempre presentes nessa caminhada, agradeço às parcerias generosas e amigas de antes e de agora, de lá e de cá, de sempre...

aos de cá...

Mary de Andrade Arapiraca – minha querida orientadora - por acreditar, incentivar e apostar no projeto para além das fronteiras geográficas...

Lícia Maria Freire Beltrão cujo entusiasmo de sempre, me levou e ainda me leva a novas e significativas descobertas...

Riso Almeida, amiga muito especial, que esteve lado a lado me incentivando com a sua grandiosa generosidade nos momentos mais delicados e confusos, não me deixando enfraquecer...

Regi Gramacho, querida amiga, “quase” francesa, primeira leitora sensível e atenta do texto, na sua primária versão...

Olímpia Ribeiro, pelo carinho da amizade e pela disponibilidade em ajudar...

Professores brasileiros de Literatura, dos cursos de Letras do Estado da Bahia, que atenderam atenciosamente ao chamado e compartilharam as suas histórias de formação literária e expuseram as suas inquietações profissionais...

Aline Olliva, na grande ajuda na transcrição das entrevistas...

Virgínia Borges, amiga-irmã – por acreditar, estimular e torcer incessantemente...

Suênio Campos, amigo querido, em abrir caminho para os contatos com os professores brasileiros, como também na grande ajuda na elaboração, na primeira versão, da pauta das entrevistas.

Fernanda, filha amada, que compreendeu a ausência e soube suportar a distância...

Rey e João que gentilmente abriram as portas das suas casas (a daqui e a de acolá) para meu refúgio necessário...

Irmãos, sobrinho(a), tios(as), primos(as) e amigos(as) que torceram, motivaram e apoiaram as minhas decisões...

A CAPES pela aprovação, suporte e financiamento do projeto em Braga, Portugal, tornando realidade a ampliação da pesquisa. Pela oportunidade da experiência

enriquecedora e gratificante, para o meu crescimento como ser humano e profissional, posso, agora, agradecer...

aos de lá...

Casa Santa Zita, que me proporcionou um verdadeiro Lar, em terra estrangeira. A todas as Senhoras que fazem da “Casa” um lugar acolhedor, humano e encantador...

Adriano Oliveira, cuja sensibilidade e sábias palavras nunca me deixaram esquecer de que é preciso colocar Arte na Vida, sempre...

Claudia Ricci por compartilhar as dores e as delícias do voluntário exílio...

Maria de Lourdes Dionísio – Co- orientadora - que aceitou e permitiu a ampliação da pesquisa na Universidade do Minho (UMinho)...

Ana Isabel Pinto – cuja solidariedade e cumplicidade acalentaram o meu coração...

Professores portugueses de Literatura, por acolherem o estudo, contribuindo com as suas histórias de leitura literárias pessoais e profissionais...

Biblioteca Lúcio Craveiro – local seguro e inspirador onde passei a maior parte dos meus dias...

aos de cá e de lá, do antes, do agora e do depois...

Amigos, companheiros, parentes, professores, agradeço mais uma vez, por acompanharem diferentes etapas da caminhada me fazendo perceber e acreditar que os gigantes podem também ser lindos moinhos de vento...

no agora, agradeço antecipadamente:

À banca examinadora em nome dos professores doutores: Maria Antonia Ramos Coutinho, Menandro Celso de Castro Ramos, Paulo Cesar Souza Garcia, Lícia Maria Freire Beltrão e Olímpia Ribeiro de Santana.

Enfim, sou grata por tudo que vivi no antes, no durante, no aqui e no agora e no depois de cá e de lá...

ao de sempre...

Uno, Ser Supremo, que me faz respirar na sua presença...

Tudo o que criamos é de certa forma uma parceria com o mundo. É presunçoso não reconhecer que nosso trabalho é sempre o produto de exemplos e ideias que nos moldaram. “Não há nada de novo sob o sol” nos diz o Eclesiastes chamando atenção para o fato de que no passado outras gerações já viveram alegrias e angústias com tanta intensidade e sofisticação como as que podemos viver. Se tentamos esconder esse fato nos tornamos plagiadores e perdemos o mérito do nosso trabalho. Se, ao contrário, estamos conscientes deste fato, então nossos esforços deixam de ser uma conduta argilosa e dissimulada e ganham mérito. Pedindo licença, a vida abre suas portas e nos oferece seu banquete. Quando agimos de forma sorrateira, no entanto, suas portas se fecham e nos sentimos impróprios e ilegítimos.

Nilton Bonder (2010, p. 219)

WANDERLEY, Maria Auxiliadora Cerqueira. Literatura na Universidade: para quê? 173f. 2015. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

O processo de constituição do leitor literário visto sob os pressupostos da experiência estética de leitura constitui o objeto de estudo da pesquisa ora textualizada. A relevância e o interesse científico estão voltados para a compreensão dos processos de formação literária e a relevância do ensino da Literatura nos cursos de Licenciatura em Letras em instituições de Ensino Superior de dois países: Brasil e Portugal. O quadro que representa os sujeitos da pesquisa é composto por sete professores brasileiros e cinco professores portugueses. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo-interpretativo, tendo a entrevista semiestruturada e o questionário aberto como procedimentos adotados para a composição do *corpus*. A base teórica está ancorada nos estudos que apreendem a Literatura como objeto de arte, a leitura como uma experiência estética e o leitor como sujeito da recepção. Nesse sentido, contribuições argumentativas se fundamentam nas propostas trazidas por Vincent Jouve - para quem é impossível refletir sobre o interesse e o valor de uma obra literária sem levar em conta o seu estatuto de “objeto de arte” – em diálogo com as inspirações e fundamentos da Estética da Recepção em nome de W. Iser e Hans R. Jaus, bem como com a concepção da leitura literária por “prazer” e “fruição” em nome de Roland Barthes. As compreensões do estudo evidenciam pontos comuns que aproximam os dois países, Brasil e Portugal, quanto à multiplicidade de fatores que contribuem para a formação do leitor literário, em espaços formais e não formais de formação literária. Entretanto, se distanciam no que se refere à contribuição do curso de Letras no processo de formação do leitor literário. Professores brasileiros, no estudo, atribuem a responsabilidade das suas frustrações profissionais e lacunas no processo de formação dos seus alunos, exclusivamente, a fatores externos a si, quando não conseguem articular as aulas de Literatura à experiência estética da leitura literária, enquanto que os professores portugueses acreditam que as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas representam a contribuição que o curso de Letras pode oferecer para a significativa formação do leitor literário.

Palavras-chave: Formação. Leitor Literário. Leitura. Literatura.

WANDERLEY, Maria Auxiliadora Cerqueira. Literature in the University. For what? 173f. 2015. PHD Thesis – College of Education, Bahia Federal University, Salvador, 2015.

ABSTRACT

The process of a literary reader formation seen under the assumptions of reading aesthetic experience composes this research study object. The relevance and scientific interest are focused on understanding the literary process formation and the relevance of the Literature teaching in Bachelor of Arts (BA) Courses in two Universities in different countries: Brazil and Portugal. This is a qualitative study, whose *corpus* is based on semi-structured interview and open questionnaire with seven Brazilian teachers and five Portuguese teachers. The theoretical basis sustains the studies, considering the literature as art object, the reading as an aesthetic experience and the reader as the subject of reception. The argumentative contributions are found on proposals brought by Vincent Jouve - to whom it is impossible to reflect on the interest and the value of a literary work as "art object" –. Such proposals are noticed through a dialogue with inspirations and principles of Aesthetics Reception in the name of W. Iser and Hans R. Jaus, as well as the conception of literary reading for "pleasure" and "enjoyment" in the name of Roland Barthes. The studies demonstrate common areas that shorten the distance in relation to multiple factors that contribute to the literary reader formation, in different formal and informal spaces of the literary formation. However, there is a distance in relation to the BA Course contribution in the process of the literary reader formation. Brazilian teachers, in the study, blame their professional frustrations and gaps in their students' education exclusively to external factors, once they are not able to combine the literature classes to the aesthetic experience of literary reading. On the other hand, Portuguese teachers believe that the pedagogical practices used in class represent the contribution that the BA Course can offer to the significant literary reader formation.

Keywords: Formation. Literary reader. Reading. Literature.

WANDERLEY, Maria Auxiliadora Cerqueira. Littérature dans l'Université : Pourquoi? 173f. 2015 Thèse (Ph.D). **Faculté d'Education**, UFBA, Salvador, 2015.

RÉSUMÉ

Le processus de constitution du lecteur littéraire vu sous les hypothèses de la Littérature comme une expérience esthétique est l'objet d'étude de la recherche maintenant textualisés. La pertinence et l'intérêt scientifique sont axées sur la compréhension du contexte littéraire de la formation et de la pertinence de l'enseignement de la littérature en Cours Licence en Lettres au établissements d'enseignement supérieur de deux pays: Brésil et le Portugal. Le cadre que représente les sujets est arrangé de sept enseignants brésiliens et cinq enseignants portugais. C'est une étude de caractère qualitatif et interprétative, ayant l'entretien semi-structuré et le questionnaire ouverte comme un procédures adoptée pour la composition du corpus. La base théorique est ancré dans les études qui capturent la littérature comme objet d'art, la lecture comme une expérience esthétique et le lecteur comme le sujet de la réception. En ce sens, les contributions argumentatifs sont basées sur les propositions apportées par Vincent Jouve - qui pense que c'est impossible réfléchir sur l'intérêt et le valeur d'une œuvre littéraire, sans prendre attention à leur statut de "objet d'art" - dans le dialogue avec les inspirations et les fondations de L'Esthétique de la Réception, études de W. Iser et Hans R. Jaus, ainsi que la conception de la lecture littéraire par «plaisir» et «jouissance» dans le nom de Roland Barthes. Les idées de l'étude révèlent des points communs qui rassemblent les deux pays, le Brésil et le Portugal, au que concerne à la multitude de facteurs qui contribuent à la formation du lecteur littéraire, dans les espaces formels et non-formels d'éducation littéraire. Cependant, ils sont distancé par rapport à la contribution du cours de Lettres au procès de formation du lecteur de la littérature. Enseignants brésiliens de la recherche attribuent la responsabilité de leurs frustrations professionnelles et les lacunes dans l'éducation de leurs étudiants exclusivement à des facteurs externes eux-mêmes, quand ils ne peuvent pas articuler les cours de littérature à l'expérience esthétique de la lecture littéraire, tandis que les enseignants Portugais croient que les pratiques pédagogiques utilisées en classe représentent la contribution que de Cours de Lettres peuvent offrir à la formation significative du lecteur littéraire.

Mots-clés: La formation. Lecture littéraire. Lecture. Litterature

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALIC – Associação Brasileira de Literatura Comparada

BR – Brasil

BR1 – Professor brasileiro Titular da Universidade Federal de Feira de Santana

BR2 – Professor brasileiro Assistente da Universidade do Estado da Bahia

BR3 – Professor brasileiro Adjunto IV da Universidade Federal da Bahia

BR4 - Professora brasileira Assistente da Universidade Federal de Feira de Santana

BR5 – Professor brasileiro Associado da Universidade Federal da Bahia

BR6 - Professora brasileira Adjunta III da Universidade Federal da Bahia

BR7 – Professora brasileira Titular da Universidade do Estado da Bahia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico

ECTS – Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos

EDCA62 – Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I

EDCA63 - Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II

FACED – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UMinho – Universidade do Minho

UNB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

PT – Portugal

PT1 – Professora portuguesa Auxiliar da Universidade de Coimbra

PT2 – Professor português Auxiliar da Universidade de Évora

PT3 - Professora portuguesa Auxiliar da Universidade da Universidade do Algarve

PT4 - Professor português Auxiliar da Universidade do Minho

PT5 – Professora portuguesa Convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

SUMÁRIO

1	TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO...	13
2	INVENTIVO E CONTÍNUO	18
3	NAS RIMAS DO MEU ESTILO	28
3.1	COM O OLHAR NO PRESENTE	29
3.2	PERFIL DOS PROFESSORES DE LITERATURA E DOS CURSOS DE LETRAS	32
3.3	O TEMPO EM TERRAS BRASILEIRAS: ACESSÍVEL ESCUTA	36
3.4	O TEMPO ALÉM MAR: POSSÍVEL ESCUTA	39
3.5	TEMPO DE ACOLHER O ACESSÍVEL E O POSSÍVEL	42
4	A LITERATURA: UM UNIVERSO PARTICULAR	45
4.1	O LEITOR LITERÁRIO: UM PARTICULAR UNIVERSO	52
4.2	A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DA LEITURA	58
5	O PROFESSOR E A LITERATURA	66
5.1	O ANTES	68
5.1.1	O sujeito da recepção: descoberta e fascínio	69
5.1.2	Entre os muros da escola	76
5.1.3	A universidade	84
5.1.4	Espaços sociais e culturais	90
5.2	O AGORA	97
5.2.1	O tempo estancou de repente ou foi o mundo que cresceu?	98
5.2.2	Necessidade ou vontade?	105
5.2.3	Leitura literária: a que será que se destina?	109
5.3	O DEPOIS	115
5.3.1	Compositor de destinos	116
5.3.2	Tambor de todos os ritmos	129
5.3.3	Temos o nosso próprio tempo	145
6	QUANDO O TEMPO FOR PROPÍCIO: TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO...	159
	REFERÊNCIAS	165
	ANEXO	

1 TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO...

O mito é o aqui-e-agora porque o aqui-e-agora é por si só uma prisão muito estreita para a criação humana, assim como o indivíduo é um elo que se completa na trama da comunhão com seus iguais, com a natureza e com tudo o que há, e compartilha a criação. A literatura é hoje a fonte a partir da qual os mitos se fertilizam, brotam, da qual fluem e invadem as almas. Ela é a grande Lira do homem moderno. Enquanto ela tocar, teremos conforto para o frio, o escuro, a solidão e a insônia dos tempos hostis. Ela nos conduzirá sempre para a vitalidade pujante dos inícios, lá onde o poeta proclama, a cada nova vez e sempre.

Pierre Brunel (2005, prefácio/ XXV)

Tudo que é feito no presente, já fora feito pelos deuses ou pelos heróis no passado, por isso suas ideias devem ser para nós espelho e renovação, sempre. Ou melhor, “o mito é a história do que se passou *in illo tempore*, a narração daquilo que os deuses ou os Seres divinos fizeram no começo do Tempo” (ELIADE, 2010, p.84). Tomando essa afirmação como premissa, convoco Janus, personagem mitológico romano, a fim de apresentar e justificar a força que moveu e ainda move o estudo que ora apresento, a partir de um contexto temporal.

Representado por uma cabeça bifronte – dois rostos: um de um jovem olhando à frente, podendo ver o depois, e o outro mais adulto e barbado, olhando para trás, vendo o antes, o deus Janus percebe o agora. Por essa razão, é visto como Senhor do Tempo. Na sua visão, o mundo era contemplado a partir de todas as perspectivas, nas quais a totalidade podia ser visualizada sem nenhuma dualidade. Assim, não existia o bem e o mal, o branco e o negro, luz e trevas. Tudo era assimilado e compreendido na sua totalidade. Representante dos términos e dos começos auspiciosos, mestre na arte de ver para frente e para trás, podia examinar as questões em todos os seus ângulos e aspectos. Por isso, foi tido como aquele que tem o dom da “Dupla Ciência” – a do passado e a do futuro.

A recepção do tempo que trafega entre os começos, entre as passagens e os términos é também aquela que representa e legitima as nossas escolhas com as quais projetamos, seguimos e, inevitavelmente, transformamos o curso da nossa existência. Como o deus romano, acredito ser esse o momento de olhar para as

predileções passadas que autorizam o presente para que possa evocar futuros. A opção pelo tema da formação do leitor de textos literários e as implicações pedagógicas aliadas a essa formação estão envolvidas na composição do tempo e do espaço, que descrevo com um breve panorama da minha trajetória profissional.

Como professora de Língua Portuguesa e Literatura, da Rede Pública de Educação do Estado da Bahia (2000), a leitura do texto literário aliada à formação de novos leitores sempre foi o objetivo a ser perseguido nas minhas aulas com alunos do Ensino Médio. Fora da sala de aula, como funcionária da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – desde 1983 – acompanhei ações pedagógicas de incentivo à leitura para a formação de professores da rede estadual em nível Fundamental e Médio, através da capacitação dos docentes de Língua Portuguesa em exercício.

Porém, foi a experiência como professora substituta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED - (2003.2 – 2005.1), (2008.2 – 2010.1) e (2014.1), frente às disciplinas: – *Estágio Supervisionado I e II em Língua Portuguesa - EDCA62 e EDCA63* -, no acompanhamento e orientações a estudantes de Letras, nos momentos destinados às suas práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas de Educação Básica que, sem dúvidas, me trouxe inquietação e me impulsionou, afirmando o interesse em aprofundar os estudos sobre a leitura, o leitor e a Literatura.

Ao lado dos estudantes em processo de formação inicial em Letras, foi possível perceber a grande dificuldade e insegurança apresentadas diante do contexto de formação em que esses se encontravam. A partir da minha constatação oriunda dessa experiência docente, as frequentes inquietações deram lugar à pesquisa intitulada: *A formação do professor e a literatura: a terceira margem*, dissertação de Mestrado em Educação, defendida em 2010, no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia. A partir dos relatos dos estudantes, através de entrevistas semiestruturadas, o referido estudo permitiu responder a algumas questões norteadoras, especificamente: como os estudantes se viam e como viam o curso de Letras e o conteúdo estudado na Universidade, no que dizia respeito à leitura literária, diante do contexto profissional em que estavam inseridos. Os dez estudantes ouvidos expressaram livremente suas concepções sobre o que foi perguntado, evidenciando haver uma crise em torno do seu processo formativo, vez que não conseguiram

estabelecer diálogo entre as teorias aprendidas nas aulas de Literatura e a prática pedagógica requerida para a mediação e formação de novos leitores literários.

Tomando como referência os achados obtidos, a tese *Literatura na Universidade: para quê?* se apresenta como uma possibilidade a mais de conhecer os processos de formação do leitor literário, sob os pressupostos da experiência estética dos professores de Literatura dos cursos de Letras. Movida por esse propósito, a atitude curiosa e orientadora da pesquisa se fez em dois sentidos: o de escutar professores dessa área de estudo, a fim de conhecer o percurso da sua formação literária, tendo em vista processos formais e não formais de sua constituição como leitores literários; e o de compreender a relevância do ensino da Literatura para a formação dos estudantes, sob sua responsabilidade – prováveis professores de Língua Portuguesa e Literatura, mediadores de leitura literária, natureza de leitura que, na concepção de Paulino (2014), assim se caracteriza, quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. Nesse sentido, diz ainda Paulino que o gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem interferência de outros objetivos tidos como mais importantes, embora possam também existir. Assim, o mais relevante passa a ser o pacto entre leitor e texto e que inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois, através dela, se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos e emoções.

Quanto à referência que faço aos prováveis professores de Língua Portuguesa e Literatura como mediadores de leitura literária, considere os estudos de Colomer (2003) e Petit (2008).

Com o Estágio Intercalar de Doutorado na Universidade do Minho (UMinho) – Instituto de Educação, em Portugal/Braga, o que no Brasil equivale a “Bolsa Sanduíche”, a pesquisa se ampliou para além das fronteiras geográficas e culturais. Traduzido nas vozes dos professores de Literatura, de cursos de Letras em ambos os países, o *corpus* do estudo dialoga com as concepções de sete profissionais brasileiros e cinco portugueses, perfazendo um total de doze professores de Literatura, em cursos de Letras. Dentre as Universidades brasileiras, a pesquisa contou com a participação de professores de Literatura da Universidade Federal da Bahia (UFBA); da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Dentre as Universidades portuguesas, a pesquisa contou com a participação de professores de Literatura das Universidades do Minho, de Évora, do Algarve, de Coimbra e do Porto.

A atualidade e a relevância do estudo ora apresentado se constituem oportunidade significativa de expandir a discussão acerca do processo de formação dos sujeitos leitores de textos literários para o exercício das suas práticas docentes como mediadores de leitura literária, quer sejam eles estudantes brasileiros ou portugueses, em razão de haver expectativa de que, no futuro próximo, se tornem professores de Língua Portuguesa e Literatura, exercendo mediação da leitura literária, no Ensino Fundamental e Médio, no caso do Brasil, e Básico e Secundário, no caso de Portugal.

Nesse sentido, conhecer, difundir e fortalecer o debate sobre os processos de formação literária do professor de Literatura e as suas implicações na formação de estudantes, futuros professores, inclui, de alguma forma também, interesses sociais, posto que a temática diz respeito a processos de formação humana. Em vista disso, a opção de ancorar a pesquisa em fundamentos das Ciências Humanas se impôs como ainda se impôs a valorização de experiências estéticas da leitura literária e a linguagem simbólica que caracteriza a arte literária na expressão do que foi pesquisado.

E o que foi pesquisado se encontra estruturado nesta tese, em seis capítulos que se articulam, embora se mostrem independentes, do ponto de vista físico.

No primeiro, que agora se lê, apresento o que da minha trajetória profissional interessa para compreensão da pesquisa bem como dos seus objetivos, destacando atualidade e relevância do estudo, sem deixar de grifar o tempo em constante movimento que representou e legitimou as minhas opções.

Em *Inventivo e contínuo*, segundo capítulo, exponho conhecimentos historicamente construídos nos intensos e extensos materiais - frutos de pesquisas acadêmicas - disponibilizados em reservatório de teses e dissertações de universidades brasileiras e portuguesas, cujas temáticas destacam a formação do leitor literário e as implicações no ensino da Literatura em contexto formal de educação Básica e Superior, considerando relações de aproximações e distanciamentos com o estudo em pauta.

Nas rimas do meu estilo, capítulo terceiro, e nas subseções constituídas, trato da opção metodológica da pesquisa que é de caráter qualitativo, articulando o que é proposto por estudiosos do campo na perspectiva das Ciências Humanas, sem, no entanto, desconsiderar um modo particular de ler e tecer o que se apresentou *a priori* e, principalmente, no processo do estudo, marcando, com procedimentos distintos, o que se me apresentou como relevante.

A base teórica, cuja tessitura se faz com estudos difundidos por autores nacionais e estrangeiros, compõe o quarto capítulo. Em nome de Iser e Jauss (1979) Jouve (2002, 2010, 2012); Candido (1972, 1995, 2013); Barthes (1973, 2003, 2006, 2007), Leahy-Dios; Menezes (2001); Compagnon (2009); Gullar (2013); Todorov (2009, 2013) e Rancière (2010a, 2010b), faço uma representação preliminar dos escolhidos. Duas subseções ampliam o debate em torno da Literatura, como universo particular: uma voltada para o leitor literário e outra para a formação do leitor literário, através da experiência estética da leitura.

No capítulo quinto e nas subseções criadas, reúno a leitura das informações produzidas, conseqüentes da escuta acessível e da escuta possível, empreendendo sentidos relativos a três marcadores temporais: o antes, considerando a formação do professor universitário leitor, em espaços formais e não formais de educação; o agora, considerando a sua leitura literária atual, e o depois, considerando sua expectativa em torno da formação dos estudantes dos cursos de Letras, como leitores literários e prováveis professores de Língua Portuguesa e Literatura, mediadores de leitura literária.

Quando o tempo for propício: tempo, tempo, tempo, tempo..., é capítulo conclusivo. Nele, retomo a pesquisa textualizada, como um todo, defendendo, com argumentos que têm por base as discussões elaboradas, as opiniões formuladas e as expectativas criadas pelo estudo, a tese de que a Literatura na universidade se justifica por uma perspectiva atemporal. Ou melhor, como arte da linguagem, o *antes*, o *agora* e o *depois* do texto literário se confundem e se constituem em tempos possíveis e abertos à descoberta, ao fascínio e ao encantamento do leitor.

Agora, o tempo propício é o da leitura. Entrego-lhe, por isso, leitor, a tese em questão, na expectativa de que preencha comigo o que pergunto: *Literatura na Universidade: para quê?*

2 INVENTIVO E CONTÍNUO...

O que permanece é sempre o que se nutre de dúvida. A certeza, como ato primeiro, é passageira. Diz a tradição judaica: “As controvérsias que permanecem são aquelas feitas em nome dos céus.” As controvérsias mesquinhas ou por interesses particulares se desvanecessem com o tempo. Elas começam com a certeza de querer provar um certo ponto de vista. As controvérsias verdadeiras são aquelas nas quais estamos prontos a ouvir e argumentar. São, portanto, fertilizadas na dúvida – do coração e da alma abertos.

Nilton Bonder (2010, p. 83)

Os rumos das pesquisas acerca da leitura podem seguir por duas direções: uma implica o processo da aprendizagem e métodos mais eficientes que inclui a didática, outra as reflexões e questionamentos teóricos sobre o ato de ler, o que diz respeito, especificamente, ao texto literário. Ambas, legítimas e válidas. Porém, a mais significativa separação está entre o estatuto do efeito e a análise da recepção. A diferença consiste nas imposições textuais que pesam sobre a leitura, ou seja, um efeito de leitura induzido por configurações textuais e a análise das leituras efetivas de caráter mais livre diante da particularidade que caracteriza o texto literário. O foco de atenção, deste estudo, se concentra na recepção do leitor do texto literário, tomando a Estética da Recepção como base teórica para compreender o processo de formação do leitor literário a partir da experiência estética da leitura.

Para Jouve, as relações entre a teoria da literatura e a didática do ensino sempre foram muito conflituosas. Isso porque, embora a teoria da literatura possa legitimamente interessar, não pelas mesmas razões, ao mesmo tempo, os professores de literatura e os pedagogos, “eles não falam as mesmas coisas”. Ao considerar pouco eficiente o projeto do pedagogo de “seduzir” leitores, através da criação e do desenvolvimento de métodos e estratégias que possibilitem ensinar a ler, o autor aponta a distância que se estabelece entre a teoria e a prática – que é de ordem cultural - e a concepção de ensino, ao tempo em que legitima a pergunta: “será que a educação se limita à transmissão de saberes, ou será que ela visa primeiramente desenvolver o espírito crítico e a autonomia do julgamento?” (JOUVE, 2010, p. 217). Ensaio responder a Jouve, tomo intencionalmente as palavras da

professora do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho) que, embora não faça parte deste estudo como sujeito de pesquisa, comenta de maneira informal: “é a eterna luta de poder: têm professores que são sensíveis à questão pedagógica, o que também pode ser um problema porque, muitas vezes, não são bem vistos pelos colegas pedagogos que acham que esses estão se metendo em uma área que não lhes é comum.”

Neste estudo, frente ao objeto específico que é a Literatura, a questão que se impõe foi fundamentada na perspectiva de compreender o que está em jogo no processo de formação do leitor literário, professor-leitor da Literatura - e não propriamente, o saber como ler e a frequência dessa prática, embora reconheça como válidas e complementares. Sobretudo porque, para que a experiência se torne efetiva, é necessária também a competência básica que precisa, evidentemente, da apropriação do código escrito, que, na falta dessa apropriação, se agrava quando a sua recepção está muito afastada da sua recepção, por exemplo.

Embora muitas vezes esquecida, a Literatura faz parte das artes. Ou seja, como portadora de uma linguagem específica, os grandes acontecimentos literários se entrelaçam com a vida do leitor, o que lhe confere identificação com o texto lido. Nesse sentido, o que se buscou investigar a respeito da formação do leitor literário foram questões estéticas no desenvolvimento da experiência humana, a fim de compreender o impacto que o texto literário exerce sobre o leitor e o que pode o professor de Literatura nos cursos de Letras fazer para que os seus efeitos se tornem efetivos e significativos para o estudante de Letras – futuro professor-leitor e mediador de leitura literária.

Dessa forma, a proposição de compreender o processo de formação do leitor literário, visto sob os pressupostos da experiência estética, se distingue dos estudos cujos objetivos visam às didáticas de escolarização da Literatura para o trabalho de formação do leitor literário, ou ainda sobre a formação do professor. Ou melhor, com a pesquisa busquei compreender o processo de formação do leitor literário, especificamente, do professor-leitor de Literatura em nível Superior de Ensino, nos cursos de Letras no Brasil e em Portugal, que lecionam disciplinas de Literatura bem como concebem a formação dos seus alunos, leitores literários e prováveis professores de Língua Portuguesa e Literatura – futuros mediadores de leitura

literária em Escolas de Educação Básica que correspondem ao Ensino Fundamental e Médio no Brasil e em Portugal, Ensino Básico e Secundário.

Movida por esse propósito, a seleção dos estudos que apresento tem por base critérios específicos, quais sejam: produções que discutem modos de ler e os efeitos que esses modos conduzem o leitor literário no processo da sua formação. Vale ressaltar, entretanto, que a formação do leitor literário é proposta, neste estudo, a partir da concepção da leitura literária proposta por Paulino (2014) bem como a que a vê como uma experiência estética de recepção: a potência da Literatura como a arte da linguagem simbólica para o processo de formação do leitor literário. Nesse sentido, abordar a Literatura como arte e a formação do leitor literário numa perspectiva estética representa conceber as compreensões que se aproximam da abordagem por incluírem o tema da formação do leitor literário na perspectiva da recepção. Embora com perspectiva distinta de formação do leitor literário, foi inevitável que questões implicadas com processos ligados à formação de professores e escolarização da leitura se fizessem presentes por abordarem questões similares ao tema. Cabe destacar que, nas consultas realizadas no reservatório de teses e dissertações da Universidade do Minho, (UMinho), a predominância por pesquisas na área de formação do leitor de Literatura na infância e nas fases subsequentes representam a grande maioria e apontam lacunas dessa formação.

Assim, a formação do leitor literário tem sido objeto de estudo recorrente, ao longo dos anos, nas pesquisas apresentadas em dissertações e teses em instituições brasileiras e portuguesas de Ensino Superior. Nas mais diversas formas, os encontros têm se multiplicado em nome de congressos, simpósios, seminários, grupos de pesquisa e similares para fins de refletir, discutir e socializar os avanços dos estudos na área da leitura e na área da formação do leitor. Esses momentos de troca de saberes contribuem também para o processo de formação do professor de Língua Portuguesa e Literatura, uma vez que se constituem com ênfase na mediação com vistas à formação de novos leitores literários.

De um modo geral, as pesquisas realizadas em ambos os países – Brasil e Portugal – e que dizem respeito aos estudos sobre a leitura têm mudado a ideia do que é ler, ao tempo em que permitem novas construções de abordagem que subsidiam o desenvolvimento de todos os mecanismos inerentes ao andamento das

especulações. Apesar dos avanços apresentados, as perguntas sobre a leitura e sobre o processo de constituição do leitor literário permanecem. Fragilidades na formação do leitor literário, no âmbito institucional, ainda é tema recorrente que mobiliza estudos.

Dispostos em ordem cronológica, a partir do ano 2000, em cenários distintos, com enfoques e objetivos variados, trabalhos apresentados no âmbito de projetos sobre a leitura literária e formação do leitor, em contexto de nível superior de graduação em Letras, bem como pesquisas realizadas em nível de pós-graduação, passam a ser elencados, construindo-se um panorama parcial das produções historicamente elaboradas.

Por aproximação com o objeto deste estudo, destaquei o trabalho do professor português da Universidade do Algarve, Branco (2000), apresentado no âmbito do Projeto *Literacias. Práticas. Discursos. Contextos*, sob o título “*A investigação em Didáctica da Literatura e os caminhos do andarilho*”. Nesse estudo, Branco aborda o tema da literatura no ensino universitário a partir da sua experiência de professor e orientador de Estágio de Português. O terceiro capítulo que compõe o texto vem marcado como uma propositada indefinição: “*A Didáctica da Literatura e o ensino universitário: por onde começar?*”? Nele, o autor procura pensar o presente rememorando o passado. Ou melhor, frente à queixa dos docentes relativa ao grau de desinformação literária dos alunos que ingressam nos cursos de Línguas e Literatura, no que diz respeito à sua relação com a leitura literária, afirma que a transferência do ônus dessa responsabilidade é sempre passada imediatamente para o nível de ensino anterior. Tal atitude nega a força e o poder do presente para que o aluno possa corrigir percursos e se aperfeiçoe nas matérias essenciais à sua formação, sobretudo nas Didáticas Específicas, nas suas múltiplas facetas (ensino, investigação, supervisão de estágios). Nas suas palavras: “Porque, recordemos, os professores que ensinaram os nossos alunos foram formados por nós” (BRANCO, 2000, p.7). E reitera:

Sempre que um investigador, especialista ou docente do Ensino Superior atribui ao Ensino Secundário ou ao Ensino Básico a tão desejada «culpa» pelo «estado» a que, supostamente, conduzem os alunos, sempre que um profissional do Ensino Superior o faz, está, na realidade, a evitar a observação, à lupa, das brechas, veios e imperfeições do seu próprio edifício. (BRANCO, 2000, p. 8)

Conclama, porém, os seus colegas, professores universitários, para um olhar desinteressado, corajoso e empenhado sobre a formação do leitor e o ensino da literatura no Ensino Superior, por considerar que muitos textos publicados em Portugal na área de Didática da Literatura são pouco relevantes do “ponto de vista das finalidades mais nobres do saber cientificamente consagrado”, por considerar a necessidade de retratar “a Literatura num dos seus estados sólidos mais consistentes”. Na sua concepção, por excelência, o Ensino Superior é o espaço de legitimação social e cultural do Cânone Literário e dos hábitos de leitura a ele associados. Por essa razão, cabe à universidade garantir a formação dos seus alunos leitores literários - a “apropriação” desse conhecimento para assegurar a sua importância noutros níveis e locais de ensino. E, assim, conclui o professor:

Falo do andarilho que sabe que as realidades por onde passa, os outros caminhantes com quem se cruza, os ecos que lhe chegam das terras que não visitou e as memórias que vai acumulando proporcionam mais perguntas do que respostas, estado primordial em que começa, verdadeiramente, a investigação. (BRANCO, 2000, p. 10)

A tese intitulada *Histórias de leitura de professores: a convivência entre diferentes cânones de leitura*, 2003, Universidade Estadual de Campinas, em nome de Tardeli, objetiva perceber a relação que a concepção canônica de leitura estabelece com outras concepções e representações da leitura. A partir da história de vidas dos professores de Língua Portuguesa, por considerá-los leitores profissionais especializados, a autora identificou que, durante a sua formação literária, os professores acabam por assumir papéis diversos em relação à leitura: o de objeto de pressão do cânone, quando ingressam na escola, e de sujeitos de pressão do cânone, quando assumem o papel de formador de leitores literários.

Por Coenga, a dissertação de Mestrado, apresentada em 2003, na Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil, dentre outras questões, busca responder: “Como se constitui a experiência de leitura de professor no espaço da família, da escola e do grupo de companheiros? Do ponto de vista da prática social de leitura, como se caracterizam a infância, a adolescência e a idade adulta dos professores? Qual é o lugar da leitura no cotidiano dos professores dentro e fora da sala de aula? Quais os gêneros textuais que compõem o universo de leitura dos professores?” Sob o título *Pelas veredas da memória: revisitando as histórias de*

leitura de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, o autor concentra a sua análise nas práticas de leitura de professores, graduados em Letras, de uma escola da rede estadual de ensino. O resultado da sua pesquisa apontou formas singulares de formação do leitor, ou seja, modos particulares de inserção no mundo da leitura e da escrita por diferentes contextos geográficos, culturais e temporais, constituídos ao longo da vida.

Valendo-se da experiência docente na Educação Básica e na Universidade, Mazanatti apresenta, em 2007, ao programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina, a tese *Ensino de Literatura Brasileira em cursos de Letras e Formação de Professores: entre discursos e práticas*. O estudo busca investigar em que medida a crise de identidade atribuída aos cursos de Licenciatura em Letras procede, quanto ao impasse entre a formação de pesquisadores ou professores no ensino de Literatura Brasileira. Através de uma pesquisa de caráter qualitativo, de cunho sociohistórico, por meio de entrevistas com professores universitários e questionário aplicado aos estudantes, recolhe material para análise a fim de compreender os objetivos, as metodologias e os critérios de avaliação propostos para o ensino de Literatura Brasileira e, ainda, como estão sendo preparados os futuros professores de Literatura que irão atuar nos níveis Fundamental e Médio. O resultado das suas análises evidencia a ambivalência de objetivos, divisão entre saberes específicos e pedagógicos, predominância da história da literatura em detrimento da própria literatura e fragmentação das disciplinas. Constata também que os novos projetos pedagógicos, recém-implantados, intencionam corrigir as distorções, e que apenas através de futuros estudos, será possível avaliar grau de sucesso obtido.

Para fins de estabelecer uma análise contrastiva entre Brasil e Portugal, a dissertação de Mestrado em Estudo da Criança: análise textual e literatura infantil, na Universidade do Minho (UMinho), Berg (2008), intitulada: *Brasil e Portugal: concepções literárias presentes em contexto escolar* merece apreciação. Embora em contextos geográficos distintos, a autora traz, como principal objetivo, analisar as concepções e utilizações do texto literário nas práticas pedagógicas e suas implicações na formação do leitor literário do ensino fundamental. Como resultado, a sua pesquisa aponta o livro didático ou cartilhas como os únicos recursos de leitura utilizados em sala de aula nos dois países: Brasil e Portugal. Segundo a autora, pela

forma como está incorporado aos manuais e práticas docentes, o texto literário presta um papel apenas pragmático e pedagogizante que “tenta converter a narrativa artística em um artefato de utilidade imediata”; práticas que revelam uma “noção equivocada de literatura”. Embora tenha considerado a literatura como uma “narrativa de caráter artístico”, o estudo realizado diverge da proposta de pesquisa que apresento, por tomar como base de investigação as práticas pedagógicas em contexto escolar básico de ensino. Assim, a concepção da formação do leitor literário, sob os pressupostos da experiência estética, se perde nas análises dos conteúdos desenvolvidos pelos professores.

Ainda em 2008, Mendes apresenta a tese de Doutorado em Literatura e Práticas Sociais no Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UNB): *Formação do Leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária*. Estimulado pela hipótese de que não existe leitor incompetente, mas, sim, estruturas textuais que exigem do leitor habilidades e níveis de competência específicos, o autor outorga ao texto literário o passo imprescindível no papel da formação do leitor. Para tanto, evidencia a necessidade de reestruturação no ensino da literatura nas escolas para que a leitura literária tenha assegurada a sua finalidade: competência técnica, educação cultural, experiência moral que garanta ao leitor o direito de (re)significar o mundo e a sua vida, o que para Mendes representa o caminho que se constituiu como ideal para despertar o prazer de ler, como também para a formação de uma cultura leitora capaz de aceitar os desafios da contemporaneidade sem perder a essência do fazer literário.

No que diz respeito ao processo de formação do leitor literário e à leitura literária atual dos professores do ensino básico, a pesquisa intitulada “Os professores: percursos, práticas e concepções de literacia” de Euzébio (2009), apresentada à Universidade do Minho (UMinho), dissertação de Mestrado, propôs discutir sobre a trajetória formativa de leitura e escrita de cinquenta e dois professores – sujeitos a quem, muitas vezes, se atribui a responsabilidade pelo baixo desempenho escolar dos alunos - a respeito da leitura e da escrita. A pesquisa foi construída sob o pressuposto de que, do envolvimento dos professores em práticas e eventos de literatura ao longo de suas vidas podem apontar práticas e concepções particulares de leitura e escrita e da sua promoção. O resultado dessa análise aponta os gostos pessoais, as exigências da profissão, a escola e a família

como fatores que mais determinam as suas relações atuais com a leitura. O estudo também revela a forte influência familiar na formação leitora desses professores. Entretanto, a prática de leitura atual está fortemente condicionada por finalidades pessoais, ou melhor, em relação ao passado, a leitura desses professores apresenta um ligeiro decréscimo, justificado pela falta de tempo, pela imposição de obrigações familiares, pelo cansaço e pelas exigências da profissão.

Com a pergunta que norteia a sua investigação e resulta em artigo que representa parte dos resultados obtidos com a sua tese de doutorado “*que contribuições para alcançar avanço e mudanças no trabalho recorrente em contexto escolar estariam sendo oferecidas pelas teses de doutorado defendidas nos programas de pós-graduação no Brasil nos últimos anos?* Santos (2010), se lança na leitura dos resumos disponíveis no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES , considerando o período entre 1996 e 2007. Os resultados mostram a existência de um incômodo silêncio nos estudos de doutorado realizados no Brasil, quando se trata da formação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no Ensino Médio particularmente. Embora a proposta do trabalho, aqui apresentada, não vise diretamente abordar questões específicas das práticas de ensino da literatura no Ensino Médio, o artigo contribui para o diálogo, à medida que intenciona fomentar a discussão sobre o tratamento dispensado à leitura de textos literários, realizadas por disciplinas pedagógicas oferecidas nos cursos de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – considerando que tais cursos almejam, em sua maioria, formar professores para atuarem nas classes finais da Educação Básica. Importante ressaltar a grande contribuição do trabalho apresentado por Santos (2010), porque permite perceber as demandas que ainda merecem atenção naquilo que se impõe como processos de constituição do leitor literário numa perspectiva da formação humana.

Vale citar o artigo publicado na *Entreletras* - Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal de Tocantins (2011), das autoras Lopes; Sampaio e Costa. Como forma de analisar as ementas das disciplinas voltadas para a Literatura do curso de Letras/Português do Campus Avançado, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, sob o título “*Letramento literário e formação do professor: o ensino da literatura no meio*

universitário”, a fim de compreender o ensino da Literatura na graduação, as referidas autoras partem do pressuposto de que é o professor de Língua e Literatura o mediador entre o leitor e o texto no trabalho com o letramento literário.

Como resultado dessa investigação, tem-se a constatação que as disciplinas obrigatórias para a formação do discente que será licenciado em Letras, não trabalham com letramento, mas, em sua maioria, com periodização literária, o que confirma a indiferença à cultura literária, no âmbito escolar, haja vista a prática pedagógica da grande maioria do professor de Língua e Literatura ainda se manter na tradição de caráter utilitarista de instrumentalização linguística. Nesse sentido, destacam a concepção reducionista dos estudos literários que se arrasta ao longo dos anos. Ressaltam, ainda, para a conclusão do estudo, a grande visibilidade dada à teoria nas disciplinas oferecidas no curso de Letras, em detrimento à prática que se espera do professor. Entretanto, comentam que, apesar dessa constatação, não sugerem que os cursos e as disciplinas ofereçam um modelo de ensino de Literatura, mas que se pense na contradição que existe entre os estudos atuais sobre leitor, leitura e literatura com a prática esmagadora das disciplinas, cujos fundamentos se baseiam apenas em leituras sobre contextos históricos. E perguntam: “como mudar isso na prática a partir do estágio supervisionado e, logo após, nas escolas onde o professor, já formado, irá trabalhar?” Nesse sentido, conhecer o processo de formação do leitor literário dos professores de Literatura que lecionam em curso de Letras – espaço de formação de professores de Língua Portuguesa e mediadores de leitura literária - a partir dos pressupostos da experiência estética se tornou necessário para a compreensão da relevância do ensino da literatura para a formação dos seus alunos. Principalmente, ao concluírem que a crise do ensino atual da Literatura contemporânea é consequência de uma crise maior e mais complexa, ligada ao ensino das Humanidades que pode refletir na prática docente dos alunos quando estiverem atuando como professores de Língua e Literatura.

A Dissertação de Mestrado, de caráter qualitativo, com recurso da entrevista semiestruturada, feita com alunos do Ensino Fundamental, graduandos e professores em Letras, de Delorenzi (2011): “*A atuação do professor de Letras e a formação de leitores críticos*”, apresentada ao programa de pós-graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, objetivou discutir alguns dos principais fundamentos teóricos sobre a leitura, com vistas ao papel relevante do professor

como transformador social, a partir da sua interação para a formação de novos leitores. O resultado desse estudo apontou para a inadequação dos livros paradidáticos à faixa etária dos alunos da Educação Básica. Evidenciou-se também a precária formação inicial dos professores por estar voltada para os aspectos teóricos do ensino da leitura em detrimento da leitura do texto. Com relação aos resultados desse estudo, faço advertência sobre o uso indevido da expressão “paradidáticos”, para aludir a livros de Literatura. Os paradidáticos, em geral, são livros que auxiliam práticas didáticas e são adotados, paralelamente, aos materiais convencionais, com fins específicos.

Aproximações e distanciamentos com o objeto deste estudo foi verificado a partir do levantamento feito, nos repositórios das instituições brasileiras e portuguesas de nível Superior de Ensino, sobre a temática da formação do leitor literário em paralelo à formação do professor, sobretudo, porque cabem aos cursos de Letras a formação acadêmica do docente de Língua Portuguesa e Literatura – futuro mediador de leitura literária. Os estudos sobre a formação do leitor literário e as implicações pedagógicas dessa formação, de um modo geral, evidenciaram lacunas, na esfera acadêmica e fora dela, ao tempo em que muitas perguntas ainda merecem atenção, dentre elas: como compreender o processo de formação do leitor literário visto sob os pressupostos da experiência estética? Como se dá o processo de formação do leitor em leitura literária dos professores de Literatura que lecionam em Universidades de Letras? Como o professor concebe a formação dos estudantes para o exercício da profissão de professor de Língua Portuguesa e Literatura – mediador de leitura literária para a formação de novos leitores? Perguntas que justificaram e conduziram a pesquisa, aqui textualizada, uma vez que tal abordagem ainda não foi contemplada, especificamente, no que diz respeito à formação do leitor literário, com vistas à formação humana através da experiência estética, inscrita na arte da linguagem: a Literatura.

3 NAS RIMAS DO MEU ESTILO...

É muitas vezes a atuação de heróis e anti-heróis literários que nos ensina a melhorar a nossa própria vida. Ninguém aprende a ser melhor se não encontrar alguma vez um outro que soube ser melhor do que alguma vez imaginamos que podíamos ser. É esta também a natureza dos mitos com que construímos mais o futuro do que o passado.

Carlos Ceia (2002, p. 54)

Sob inspiração do que li em Feyerabend (2007, p. 19) sobre os requisitos de uma pesquisa bem sucedida, caracterizando-a como aquela que desobedece a padrões gerais e que, em certos momentos, depende de truques e de procedimentos que a façam progredir, é que esbocei e construí o processo metodológico da pesquisa de cunho qualitativo e que se inscreve na história das Ciências Humanas, com rimas que marcam o meu estilo, considerando, principalmente, a intenção da pesquisa e aqueles que se constituiriam fonte de informação.

A fim de compreender a constituição do leitor literário e as implicações dessa formação em contexto profissional de ensino superior em Letras, concepções pessoais e sociais - na perspectiva dos professores de Literatura, sujeitos da pesquisa, a entrevista presencial foi o procedimento estratégico de interação social escolhido e utilizado, no primeiro momento, para a constituição do *corpus* informativo necessário ao estudo. No segundo, face às especificidades encontradas nos contextos cultural e geográfico distintos, o procedimento, previsto no projeto inicial, sofreu algumas alterações. Por essa razão, as entrevistas presenciais realizadas no Brasil foram substituídas por questionários abertos, enviados por mensagem, via correio eletrónico, para os endereços institucionais dos docentes portugueses. A opção pela entrevista e questionário bem como o modo de com eles proceder não impediram que eu viabilizasse a realização da pesquisa.

Isso são questões que aliadas a outras informações preenchem o capítulo que ora apresento.

3.1 COM O OLHAR NO PRESENTE

Como uma pesquisadora implicada com o outro, considerando que é dele que me chega o que importa para a pesquisa, ou dizendo com Amorim (2001): não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um *outro* disse para além da expressão verbal, busquei professores brasileiros de Literatura, atores sociais, para ouvir, do universo de significados - motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes - às questões particulares como também professores portugueses para deles colher, igualmente, do universo de significados - motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes - às questões particulares, com vistas à compreensão das experiências e comportamentos humanos para pensar os processos formativos, particularmente, do leitor literário. Assim, os procedimentos metodológicos, o da escuta acessível, relativa aos professores brasileiros de Literatura e o da escuta possível, relativa aos professores portugueses de Literatura, se justificam e sustentam as escolhas das abordagens a fim de buscar, na experiência do outro, os significados a elas atribuídos.

Para dizer de outro modo, a opção por um estudo de natureza qualitativa, se constitui como um processo usado para explorar as experiências e concepções sobre a formação do leitor literário - professor de Literatura - apontadas nos seus relatos, produzidos em situações distintas e particulares. Nesse sentido, acolhido como “um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluindo o pesquisador, constroem coletivamente uma versão do mundo” (MONDADA, 1997, p. 59), o conhecimento se funda como um acontecimento estruturado nas relações.

Passo a fazer considerações sobre os procedimentos metodológicos escolhidos, iniciando pelo procedimento escuta acessível, que se caracterizou pela realização de entrevista presencial a professores brasileiros de Literatura que se disponibilizaram a contribuir para com a pesquisa. Com a entrevista em tom de “conversa com objetivo” (BINGHAM *apud* GHIGLIONE & MATALON, 2001, p. 67), foi exercitada, acima de tudo, a arte de ouvir, perguntar e dialogar, tendo-se como referência os pontos básicos e essenciais do estudo. Por meio de um roteiro de perguntas norteadoras, que assumiam características do discurso polêmico, ou seja, aquele que, na compreensão de Orlandi (1987), a reversibilidade se realiza sob

certas condições, o procedimento, de maneira progressiva, se deu, permitindo a escuta com que se fez a apreensão e compreensão do exposto.

Sem dúvida, as entrevistas que apresento se definem por uma generosa abertura afetiva e estética de todos aqueles que se dispuseram à liberdade do diálogo possível a fim de consolidar uma forte aliança entre o processo de constituição do leitor literário, quando dificuldades e inquietações são compartilhadas a fim de evidenciar o quanto o tema é comum a todos nós, formadores de leitores literários. Assim, foi possível perceber a escuta como “algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um”. (FREIRE, 1996, p. 135), o que significa disponibilizá-la à fala do outro, ao gesto do outro e às diferenças do outro como possibilidade de abertura à interlocução.

Os relatos obtidos com as entrevistas proporcionaram uma visão mais ampla dos processos formativos do leitor literário, como também as suas implicações no exercício da docência em disciplinas de Literatura nos cursos de Licenciatura em Letras.

Vale ressaltar, ainda, que não foi observada a prática pedagógica dos professores – sujeitos inseridos - por não ser esse o objetivo proposto com o estudo. Sendo assim, não há interesse em checar ou avaliar as habilidades e os comportamentos dos sujeitos ante à complexidade e à subjetividade do tema e, sobretudo, por não se tratar de um estudo com caráter didático sobre leitura literária. Por outro lado, não podemos entender esses depoimentos como completamente “espontâneos”. A veracidade das declarações não foi algo a ser perseguido e desvelado, uma vez que os sentidos produzidos representam sempre versões individuais e provisórias. Portanto, longe de serem simples e unívocos e desprovidos de ambiguidades. “Quando a questão se refere a uma opinião, nada nos assegura que essa opinião exista realmente, nem mesmo o fato de a pessoa ter respondido à questão.” (GHIGLIONE & MATALON, 2001, p. 133)

A aparente falta de “rigidez”, no entanto, não significa perder de vista o rigor atribuído a toda e qualquer concretização de um trabalho científico que deve, necessariamente, não apenas apresentar ou descrever informações, mas também problematizar o que está exposto, no propósito de fomentar novos olhares, novas leituras e, conseqüentemente, novos sentidos.

Os métodos de investigação no campo são por vezes considerados radicalmente indutivos, mas essa concepção é falsa. É certo que, no início de trabalho em campo, o investigador não possui categorias de observação especificamente predeterminadas. No entanto, é também verdade que, quando chega ao campo, o investigador tem já em mente um quadro conceitual e objetivos definidos de pesquisa. No trabalho de campo, a indução e a dedução encontram-se em diálogo constante. (MICHELLE LÉSSARD HERBERT *et al.*, 1994, p. 100, *apud* GUERRA, 2006, p. 25-26)

As considerações sobre o procedimento metodológico se concentram, desta vez, na escuta possível, que se caracterizou pela realização de questionários, aplicados à distância a professores portugueses de Literatura, das Universidades Minho, Porto, Algarve, Évora e Coimbra, conforme já aludi, que se disponibilizaram a contribuir para com a pesquisa. Por meio de um roteiro de perguntas norteadoras, que pareciam assumir características do discurso autoritário, ou seja, aquele que, na compreensão de Orlandi (1987), a reversibilidade está contida, o procedimento se deu, como uma alternativa ao que se me apresentou, naquele contexto, marcado por razões decorrentes da dificuldade de acesso aos professores. Para compensar o que se mostrou tão díspar, não somente procurei manter os blocos temáticos das entrevistas como também exercitei um intencional modo de ler o que relataram os professores, considerando o texto como objeto lacunar, propício às inferências.

A textualização do estudo se deu a partir da leitura e apreciação das falas dos professores de Literatura, com vistas a compreender a formação do professor como leitor de textos literários e a formação dos estudantes - leitores literários em nível universitário – futuros mediadores de leitura, sob os pressupostos da experiência estética. Desse modo, qualquer que seja o conteúdo, ou a posição apresentada pelos sujeitos, e independentemente dos juízos de valor, foi possível atribuir sentidos manifestados nos relatos, através de um processo de abstração e retenção de traço comum construído pela própria oposição. (GHIGLIONE & MATALON, 2001, p.224)

Dessa forma, a opção por eixos temáticos me permitiu transitar pelas declarações com maior liberdade e fidelidade, no sentido de desfazer ambiguidade, quer dizer, permitiu compreender, sem muitas dificuldades, a unidade de registro e coerência, na medida em que pude perceber o quanto os temas ficavam mais claramente formulados e adaptados ao problema e ao conteúdo a ser lido. Afinal, “Não podemos nos contentar com a simples justaposição das análises das

entrevistas individuais; é necessário fazer delas uma síntese, quer dizer, obter do seu conjunto um discurso único.” (GHIGLIONE & MATALON 2001, p. 222)

Houve, entretanto, momentos em que, no tratamento da informação, me limitei a tomar notas da frequência e aproximação dos enunciados sem, contudo, fazer uma simples enumeração de proposições, baseado em “quem” disse o “quê”, se certas frases foram ditas pela mesma pessoa ou por pessoas diferentes. Considerei tantos os traços comuns às diferentes entrevistas como as suas diferenças, organizando-os, na medida do possível, procurando alargar pontos comuns para além das proposições, essencialmente as relações entre elas, como também, identificar sentidos distintos no interior dos relatos, a partir dos traços que os aproximaram e os que os afastaram do tema. Esses foram procedimentos acolhidos a fim de estabelecer um diálogo entre o suporte teórico e as falas dos sujeitos para compreender o processo de formação de leitores literários - professores de Literatura, em contexto universitário, e a relevância que representa o ensino da Literatura na formação dos seus alunos – futuros professores. A voz do sujeito se fez presente como decisiva ao que concerne às Ciências Humanas, o que implicou concebê-la como objeto específico dessa Ciência. Em Amorim, destaco: “o objeto é um sujeito produtor de discurso e é com o seu discurso que lida o pesquisador. Será sempre o discurso – num sentido mais amplo – a matéria significante.” (AMORIM, 2001, p. 10)

Para mais tarde tecer considerações sobre o contexto profissional dos sujeitos da pesquisa - professores brasileiros e portugueses de Literatura - apresento, em seguida, um breve perfil dos professores de Literatura e dos cursos de Letras, com a colaboração de Leahy – Dios; Menezes (2001) e Cosson (2013).

3.2 PERFIL DOS PROFESSORES DE LITERATURA E DOS CURSOS DE LETRAS

O professor de Literatura do ensino superior dos cursos de Letras, normalmente, são Mestres ou Doutores na área específica dos estudos literários e, na sua grande maioria, são licenciados em Letras. Em geral, são pesquisadores cujos trabalhos, além do exercício da docência, estão voltados quase que, exclusivamente, para pesquisas e publicações com vistas à produção e divulgação do conhecimento científico literário. No Brasil, as suas investigações estão, na sua

grande maioria, vinculadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ou ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), instituições que têm como propósito estimular a expansão, a consolidação e a divulgação das pesquisas científicas brasileiras, como também, promover o intercâmbio e cooperação entre instituições nacionais e internacionais. Em contrapartida, os cursos são submetidos às avaliações trimestral e anual com uma nota (de 1 a 7) de acordo com o subsídio para a renovação do reconhecimento para cada programa.

Importante ressaltar que os professores brasileiros inseridos neste estudo, além de críticos literários, alguns também são escritores de textos ficcionais – poesia, romances, contos e crônicas.

Em Portugal, a função dos professores de Literatura é similar. Ou seja, representam um grupo de profissionais responsáveis pela formação acadêmica dos alunos de Licenciatura em Letras – prováveis professores de Língua Portuguesa e Literatura - no interior das salas de aulas dos cursos de graduação (muitos também na pós-graduação e extensão) e a produção e a divulgação externa do conhecimento científico, uma vez que fazem parte da elite intelectual especializada e autorizada para escrever e falar sobre Literatura.

Oficialmente, “a função primeira do curso de Letras no Brasil é licenciar professores de línguas e literaturas”. No entanto, conforme resultados apontados na pesquisa realizada pelas professoras Leahy-Dios; Menezes, “não parece corresponder à formação teórica oferecida aos graduandos durante o curso específico” (LEAHY-DIOS; MENEZES 2001, p.7). A área de Letras, especificamente, a literária, continua voltada para a pesquisa – perfil do Bacharelado – sendo raros os professores que se mostram interessados com as questões que dizem respeito ao ensino/aprendizagem, haja vista, os numerosos e crescentes encontros de trabalho de pesquisa, investigação científica e publicações acadêmicas nas Universidades brasileiras quanto à produção da crítica literária divulgadas e apresentadas em encontros dentro e fora do país. Tal fato desperta o estranhamento do professor Cosson:

(Estranho que) o ensino da literatura nunca tenha sido temática principal dos doze encontros da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic), que reúne bianualmente centenas de professores de literatura, e não haver entre os 36 Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e

Linguística um GT específico sobre ensino da Literatura. (COSSON, 2013, p.18)

Os cursos de Letras se inscrevem entre o processo pedagógico e o “produto profissional final, entre os objetivos do curso dirigido à formação de pesquisadores, de um lado, e a ação político-educacional” de uma maioria de futuros professores, de outro (LEAHY-DIOS; MENEZES 2001, p.19). As aulas de Literatura tendem, no geral, para as discussões sobre as obras destinadas às questões de ordem social, política e cultural, veiculadas à crítica e teoria literárias. O que se evidenciou nos relatos concedidos pelos professores – sujeitos que representam os professores de Literatura no estudo. De maneira geral, a experiência do estudante de Letras, com a mediação da leitura literária, está restrita ao momento do Estágio Supervisionado II, componente obrigatória que o habilita ao exercício da profissão de professor de Língua Portuguesa e Literatura, na qual os estudantes têm muitos deles, pela primeira vez, o encontro efetivo com a prática pedagógica.

Vale ressaltar, entretanto, que em Portugal, a graduação para a obtenção do grau em Licenciatura se diferencia da titulação homônima brasileira. Ou seja, enquanto que no Brasil a licenciatura habilita o seu titular a ser um professor em diferentes áreas do conhecimento, no caso deste estudo em Letras Vernáculas, o grau de licenciado naquele país não é, necessariamente, voltado à formação de educadores. No contexto português, significa apenas o primeiro grau acadêmico conferido na sequência da conclusão de um 1.º Ciclo de estudos superiores. Vale dizer que, com a duração mínima de três anos, o grau de licenciado é concedido através do *Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS)* que associa a cada uma das suas unidades curriculares um valor, ou melhor, um número de créditos fixado com base no trabalho que o estudante deve realizar em cada unidade. O número de créditos mede o trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente, sessões de ensino de natureza coletiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projetos, trabalhos no de campo, estudo e avaliação.

O atual perfil de ensino superior em Portugal deve-se à concordância firmada com a Declaração de Bolonha, acordo que representa uma declaração dos ministros de educação europeus, assinada em Bolonha em 19 de junho de 1999, como forma de atender às ações conjuntas para com o ensino superior dos países pertencentes

à União Europeia. Tal declaração consiste em elevar a competitividade internacional do sistema europeu, a fim de assegurar-lhe um grau de atração mundial semelhante ao das suas extraordinárias tradições cultural e científica.

Naquele país, a designação "licenciatura" pode referir-se a dois graus diferentes do ensino superior: um utilizado até a organização do ensino superior de acordo ao Processo de Bolonha, em 2006, e o outro introduzido a partir de então. A fim de delimitar o espaço, na linguagem corrente, o grau antigo é hoje referido como "licenciatura pré-Bolonha" e o introduzido em 2006 é designado como "licenciatura pós-Bolonha". A licenciatura pré-Bolonha correspondia, normalmente, a um curso superior com uma duração normal de cinco anos (alternativamente, em alguns casos poderia ser de quatro, seis ou mesmo sete anos). Na licenciatura pós-Bolonha, na maior parte dos casos, os novos cursos de Licenciatura que correspondem ao Processo de Bolonha foram criados a partir da conversão dos antigos cursos de Bacharelado. Assim, para a habilitação profissional da docência, se faz necessário mais dois anos de estudo – que equivale ao 2º Ciclo - com as disciplinas específicas e obrigatórias do currículo das Ciências da Educação que concederá, enfim, ao estudante o título de Mestre. É nesse momento, que o estudante terá, no Estágio Supervisionado, atividade obrigatória, o encontro efetivo entre a literatura e a prática com alunos do Ensino Secundário.

Feitas essas breves considerações, com características específicas para os distintos cenários, destaco que é nesse contexto que o professor de Literatura se situa. Embora com critérios de organização interna distintos nos cursos e a total liberdade dos estudantes para escolherem os seus caminhos profissionais como desejarem, professores brasileiros e portugueses dos cursos de Letras são responsáveis pela formação acadêmica em Literatura desses estudantes. Ou melhor, entre o Bacharelado e a Licenciatura no Brasil e, entre a Licenciatura e o Mestrado em Portugal estão os professores de Literatura e os estudantes de Letras – prováveis professores de Língua Portuguesa e Literatura. Sendo que, esses últimos, se assim não forem, ao menos serão leitores críticos e autônomos como deve ser próprio de uma formação de nível superior, sobretudo, em Letras.

Leiamos, agora, considerações sobre o processo da pesquisa de *per se*: inicialmente, no contexto brasileiro, em seguida, no contexto lusitano, bem como

sobre a formação acadêmica dos professores de Literatura que contribuíram para com a pesquisa.

3.3 O TEMPO EM TERRAS BRASILEIRAS: ACESSÍVEL ESCUTA

Por cerca de dois anos, que corresponderam ao período de 2010 e 2012, o universo dos sujeitos da pesquisa foi construído. A partir do levantamento de professores que lecionam disciplinas de Literatura em Universidades Públicas do Estado da Bahia, foram selecionados profissionais que se têm destacado, ao longo dos últimos anos, pelas suas produções acadêmicas e literárias. Embora o perfil do profissional exigido na pesquisa corresponda a um número significativo de profissionais, o convite foi feito a vinte e um professores pela facilidade de acesso aos seus endereços eletrônicos para contato inicial, ou por indicação de pessoas próximas. Entretanto, em termos quantitativos, houve a participação efetiva de sete docentes vinculados às Universidades Públicas do Estado da Bahia, conforme referência já feita.

Dentre eles, estão presentes professores do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) das cidades de Salvador e Irecê. Importante salientar que além de professores, alguns são críticos e ou escritores de Literatura, o que significa dizer que não se trata de depoimentos restritos de teóricos apenas, afastados do processo educativo-criativo. São pessoas que têm uma estreita relação com o texto literário, ou seja, aqueles que dedicam boa parte das suas vidas pessoal e profissional a ler, estudar, refletir, criar e ensinar Literatura.

Após contato para convite, foram dados os devidos esclarecimentos quanto à natureza e objetivos do estudo. Assim, com data, local e horário previamente marcados, os encontros ocorreram, na cidade de Salvador/Ba, em lugares distintos. Alguns em lugares públicos, como: livraria, casa de chá, outros em lugares privados: suas próprias residências. Por saber que a entrevista oral é sempre única e exclusiva e que jamais teremos como repeti-la, dado que as experiências quando reconstruídas obedecerão às novas situações comunicativas de interação, naquele determinado contexto singular e específico, as falas, após consentimento prévio, foram gravadas em áudio. Como manutenção do componente ético, o direito ao sigilo também foi respeitado.

Em cada encontro em particular, foram apresentados blocos temáticos. Primeiramente, foi solicitado ao professor entrevistado que falasse um pouco sobre a sua experiência com a leitura literária: na infância; na Escola Básica - Ensino Fundamental e Médio; e na Universidade. Para cada um deles, perguntas foram acionadas como disparadoras dos relatos e outras se impuseram à interação, como, por exemplo, a existência ou práticas de leitura em âmbito familiar, influência de professores, bem como aspectos sociais ou culturais que despertaram o interesse pela literatura e contribuíram para o seu processo de formação literária. Procurou-se ainda saber o que lê o professor de Literatura nos dias de hoje. No segundo bloco, fatos que diziam respeito à formação acadêmica e à profissão foram temas de pauta. Perguntas específicas sobre o curso de Letras com relação à contribuição dada aos estudantes no que concerne à formação profissional futura foram propostas.

A proposta se estruturou em acordo com o caminho traçado por Cannel e Kahn (1974). Ou melhor, como um roteiro de perguntas norteadoras, conforme referência já feita anteriormente, que representa uma composição em tópicos gerais selecionados e elaborados de tal forma a serem abordados com todos os entrevistados. Entretanto, vale salientar que, apesar de seguir um roteiro, houve flexibilidade, uma vez que a pesquisa se constituiu a partir da relação presencial entre sujeitos. Dessa forma, implicou uma dinâmica que envolveu o processo de diálogo que fluiu naturalmente, de modo a suscitar a livre expressão do entrevistado quanto às crenças, às opiniões, aos valores, aos sentimentos, às razões relativas ao perguntado. Por essa razão, ao perceber, em alguns momentos, que a pergunta não fora bem entendida, um subtópico era colocado a fim de que o entrevistado pudesse emitir as suas considerações com mais liberdade, especificamente, diante das respostas de natureza subjetiva que, certamente, devem ser consideradas e respeitadas.

Os relatos orais foram retextualizados para a linguagem escrita, guardando princípios da fidedignidade, de maneira a se compreender as experiências de leitura de textos literários que fizeram parte dos processos particulares de formação do leitor, bem como a concepção dos professores de Literatura sobre o papel dos cursos de Letras na formação do leitor literário. Compreendê-las significa legitimar cada uma em sua singularidade, para além de juízos de valor como “mais correto”

ou “mais adequado”. Sendo assim, não podemos esquecer que cada um é fisgado de maneira diferente ou também tem o direito de não se deixar fisgar. Nesse sentido, a metodologia escolhida procurou compreender tudo aquilo que determinados tópicos podem provocar, sem preocupação de saber se a resposta foi “verdadeira” ou “correta”. Concluída essa fase, os textos foram enviados a cada um dos participantes para a sua apreciação e aprovação. Assim como alguns professores se mostraram sensíveis ao propósito do estudo e se dispuseram a participar, outros reconheceram o seu direito de recusar as declarações dadas por não concordarem com alguma dimensão da pesquisa, ou por qualquer outra razão particular. Cabe registrar, porém, que houve um caso de desistência da participação, antes consentida, por razão estritamente pessoal.

A fim de assegurar os dois principais fundamentos éticos, que são o de informar corretamente aos indivíduos e o de proteger as fontes, se assim desejarem, foram preservadas as identidades dos sujeitos.

Apesar de alguns professores se mostrarem receptivos em serem identificados, optei por preservar os seus nomes para atender a uma organização na construção textual, como também criar uma unidade metodológica no tratamento do *corpus*. Assim, o princípio da liberdade de expressão aliado ao respeito e confiança mantidos em todo o processo, bem como para atender às solicitações individuais, os sujeitos aparecem identificados com as siglas BR- Brasil, seguidas por um número de identificação conforme ordem de entrevistas disponibilizada, como também, em alguns momentos a formação acadêmica que possui: BR1, BR2, BR3, BR4, BR5, BR6 e BR7.

Na continuidade, passa-se a conhecer, ainda que por apresentação do currículo mínimo, os sete professores brasileiros implicados na pesquisa.

BR1: Professor Titular da Universidade Federal de Feira de Santana/Ba. Poeta, Artista Plástico e Membro da Academia Baiana de Letras. Licenciado em Ciências Sociais. Mestre em Letras. Doutor em Estudos Literários. Áreas de atuação: Linguística, Letras e Artes, Literatura Comparada e Teoria da Literatura.

BR2: Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia. Graduado em Letras Vernáculas. Mestre em Letras. Doutorando em Literatura e Cultura. Áreas de atuação: Literatura Brasileira, Crítica Cultural e Crítica Literária.

BR3: Professor Adjunto IV da Universidade Federal da Bahia. Poeta e Ensaísta sobre Literatura Moderna e Comparada. Graduado em Administração de Empresas. Bacharel em Letras Vernáculas. Mestre em Letras e Linguística. Doutor em Letras e Linguística – Teoria e Crítica da Cultura e da Literatura. Pós Doutor em Literatura Portuguesa. Área de atuação: Literaturas de Língua Portuguesa com poesia e poéticas da modernidade e contemporaneidade.

BR4: Professora Assistente da Universidade Federal de Feira de Santana. Escritora. Graduada em Letras Vernáculas. Mestre em Letras e Linguística. Doutora em Estudos Literários. Área de atuação: Estudos Literários, Tópicos da Crítica e da Cultura, Literatura Comparada, Literatura de Língua Portuguesa.

BR5: Professor Associado da Universidade Federal da Bahia. Escritor. Jornalista. Graduado em Jornalismo. Mestre em Ciências Sociais. Doutor em Letras e Linguística. Área de atuação: Poesia Brasileira, História da Literatura, Lírica Brasileira do século XX.

BR6: Professora Adjunta III da Universidade Federal da Bahia. Licenciada em Letras. Especialista em Letras. Mestre em Letras. Doutora em Literatura Brasileira,. Área de atuação: Letras e Cultura, Literatura Brasileira, Crítica Literária e Literatura Baiana.

BR7: Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Graduada em Letras. Mestre em Letras e Linguística. Doutora em Teoria e Crítica da Literatura e da Cultura. Área de atuação: Teoria Literária, Recepção, Ensino da Literatura, Cultura e Identidade, Crítica Cultural, Literatura Comparada.

Após apresentar os professores brasileiros de Literatura inseridos no estudo e a sua formação passo a descrever o procedimento que resultou em uma possível escuta em terras lusitanas.

3.4 O TEMPO ALÉM MAR: POSSÍVEL ESCUTA

O segundo momento da investigação se deu com a extensão de Estágio Intercalar de Doutorado na Universidade do Minho (UMinho) – termo utilizado em Portugal – o que se refere à Bolsa Sanduíche, no Brasil – no Instituto de Educação, na cidade de Braga, localizada na região Norte de Portugal. Com o apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – estive no país no período de março a dezembro de 2014, com o objetivo

de dar continuidade ao projeto de pesquisa previamente aprovado pelo Conselho Científico daquela Universidade. Entretanto, face às condições culturais e procedimentos de ordem e organização internas, a metodologia que fora criada na perspectiva do envolvimento dos professores brasileiros de Literatura, precisou sofrer algumas adaptações, tal como informei anteriormente, confirmando, assim, a força da imprevisibilidade e o quanto o caminho se faz no processo, o que significa dizer que um projeto de pesquisa tal como os seus procedimentos metodológicos estão sujeitos a alterações e desvios porque assim também é na vida.

Diante das dificuldades de aproximação com os docentes de literatura do curso de Letras da Universidade do Minho (UMinho), a investigação se ampliou para outras Universidades portuguesas que, por um lado, foi positivo por dispor de declarações de profissionais que atuam em universidades distintas. Por outro, se perdeu a oportunidade da interação e da implicação no diálogo como forma acessível de escuta e troca genuína, própria do encontro pessoal.

Os eixos temáticos, propostos para a leitura das informações, permitiram transitar pelos caminhos da formação do leitor literário – professor de Literatura em nível superior de ensino - e as suas considerações sobre o curso de Letras no processo de constituição dos leitores literários – prováveis mediadores de leitura literária, com estudantes dos Ensinos Básico e Secundário, daquele país.

A partir de uma seleção prévia - conforme atuação na área da Literatura em cursos de Letras – através da busca online do perfil e corpo docente das instituições – foram enviados os convites com a devida apresentação pessoal e profissional, como também esclarecimentos sobre o objetivo do estudo. A fim de não afastar e seguir com a proposta inicial da pesquisa, foi elaborado um “Guião” - termo utilizado em Portugal para os questionários abertos e fechados - que se aproximasse dos blocos temáticos das entrevistas feitas com os professores brasileiros. Assim, as perguntas na sua totalidade têm caráter único: natureza pessoal – processo de formação individual e profissional através de perguntas abertas via correio eletrônico. Devo ressaltar que reconheço o quanto o procedimento se distanciou da proposta inicial, uma vez que, nas respostas às questões precisas, existiu um controle maior do que os relatos colhidos nas entrevistas pessoais, porém exequível.

Em termos quantitativos, em um universo composto por cerca de dezessete convites, — cinco professores de Literatura, um de cada uma das Universidades:

Coimbra, Algarve, Évora, Minho e Porto se dispuseram a participar através do retorno da mensagem-convite. A fim de manter um critério comum, os profissionais portugueses não foram identificados, conforme procedimento adotado para os professores brasileiros. Eles aparecem com a sigla do seu país PT, seguida do número de ordem, conforme retorno das mensagens, como também, em algum momento, a sua formação acadêmica: PT1, PT2, PT3, PT4 e PT5.

Na continuidade, é chegado o momento de se conhecer, também por apresentação do currículo mínimo, os cinco sete professores portugueses implicados na pesquisa.

PT1: Professora Auxiliar da Universidade de Coimbra. Licenciada em Letras Português/Francês. Mestre em Ensino da Literatura e a problemática dos gêneros literários. Doutora em Literatura Portuguesa. Temas de investigação e interesses científicos: Teoria da Literatura e Literatura Portuguesa (séculos XIX e XX) e Didática da Literatura.

PT2: Professor Auxiliar da Universidade de Évora. Licenciado em Ensino de Português e Francês. Mestre em Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Doutor em Ciências da Educação. Membro da Associação Portuguesa para a Literacia; Membro da Sociedad Española de Didáctica de La Lengua y la Literatura; Membro Internacional Reading Association e Membro Internacional da Association for the improvement of Mother – Tongue.

PT3: Professora Auxiliar da Universidade do Algarve. Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos do Português e Francês. Mestre em Literatura Portuguesa. Doutora em Literatura e Cultura Portuguesas. Membro da Associação de Lusitana.

PT4: Professor Auxiliar da Universidade do Minho. Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas. Mestre e Doutor em Ciências da Educação.

PT5: Professora convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Bacharel em Professores de Ensino Básico variante de

Português e Inglês. Licenciada em Professores de Ensino Básico variante de Português e Inglês. Mestre em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português. Doutoranda em Ciência da Educação Especialidade em Literacias e Ensino do Português. Membro da Comissão de Redação da Revista Científica Ibérica: *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*. Porto Editora.

Feitas as breves apresentações dos currículos mínimos dos professores portugueses e brasileiros de Literatura que contribuíram com o estudo, é chegado o tempo de descrever os procedimentos metodológicos que possibilitaram o estudo.

3.5 TEMPO DE ACOLHER O ACESSÍVEL E O POSSÍVEL

A despeito de Jouve (2002) tratar mais do texto ficcional, a sua concepção de leitura não foi desprezada, visto que me deu espaço para iniciar a leitura que demandava realizar. Desse modo, a noção de leitura: uma atividade de várias facetas, considerando no processo, a atividade de antecipação, de estruturação e interpretação, em que o exercício cognitivo permitiu a percepção, decifração do signo e a conversão das palavras em grupo de sentidos, constituídos pelos saberes que se iam acionando e, no processo afetivo, as emoções suscitadas davam margem a reflexões. Ainda seguindo o autor, optei pela releitura como prática também apropriada, face à complexidade dos textos-entrevistas e questionários. A releitura trouxe “efeitos de troca”, expressão de Jouve, em algumas circunstâncias e, pela minha compreensão os efeitos foram plausíveis.

Assim, a leitura dos relatos oriundos das entrevistas a professores brasileiros e dos questionários aplicados a professores portugueses, foram estabelecidos pontos que se aproximaram e pontos que os afastaram em processos específicos de formação do leitor literário, bem como a concepção que trazem sobre o papel dos cursos de Letras na formação do aluno – provável professor de Língua Portuguesa e Literatura – mediador da leitura literária. Cada uma das respostas expostas correspondeu ao eixo temático de investigação que apresentou indicadores de sentidos. Ou melhor, ao apresentarem atitudes ou concepções, se tornou necessário determinar e seguir uma conduta que permitisse inserir cada sujeito num determinado tópico em função das suas respostas.

Contrariamente à entrevista realizada no Brasil, a concepção e a redação que compõe este texto apresentam as respostas de acordo como foram escritas e enviadas em atendimento a cada pergunta, o que, por um lado, implica a legitimação dos dados, evidentemente, uma vez que foram usadas exatamente as mesmas perguntas para todos os professores. E, por outro, traduz a limitação e a inviabilidade do diálogo, desde quando não foi possível a interação e interferência em algum comentário que não pareceu muito claro ou que suscitasse maiores explicações. Nesse sentido, a leitura do *corpus* foi inscrita e limitada à escuta possível, implicada nas respostas sobre as perguntas enviadas, restringindo, assim, qualquer outro comentário que pudesse abrir espaço para ampliar o diálogo frente aos extensos relatos obtidos na escuta acessível e dialógica com as entrevistas presenciais realizadas com os professores brasileiros.

Nesse sentido, sendo desejável, no caso das entrevistas que, em princípio, se fez necessário uma eventual alteração das questões ou reação própria de um determinado professor, no caso do questionário a sistematização estrita, passou a ser uma condição absoluta. Acima de tudo, porque não há como reformular ou ampliar as perguntas para uma maior clareza das respostas, desde quando o entrevistador e o entrevistado estão afastados no tempo e no espaço.

A constituição do *corpus* para a leitura se constituiu a partir do cruzamento sobre a totalidade dos relatos apresentados para atender às perguntas:

1. Na sua infância, houve existência de livros ou de práticas de leitura literária em âmbito familiar? Quais?
2. De que modo a escola Básica e Secundária tiveram influência para a sua formação de leitor de textos literários?
3. O que você lê atualmente?
4. E o curso de Letras?
5. Outros aspectos culturais ou sociais contribuíram para o seu processo de formação de leitor de textos literários? Quais?
6. Que papel pode ter um curso de Letras na formação do leitor literário?
7. Quais os principais objetivos das suas aulas de Literatura?
8. Na formação dos seus alunos tem em consideração que eles virão a ser professores de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Básico e

Secundário e, como tal, serão formadores de novos leitores literários? Sim ou não? De que modo?

Perguntas que implicaram e justificaram a impossibilidade de inserir um número de variáveis, nem contar com o desdobramento de alguns fatos para clarear as respostas surpreendentes. Creio que esse limite, porém, não comprometeu a integridade da pesquisa, uma vez que a constituição de um perfil de formação do leitor literário – professor de Literatura em cursos de Letras – e considerações sobre as contribuições do curso de Letras na formação dos futuros mediadores de leitura literária alcançaram o objetivo primeiro do estudo. Apesar dos impasses, a textualização da tese está aqui considerada como um “acontecimento do encontro com o objeto cujo caráter da alteridade não deixa nenhuma margem de previsibilidade ou de controle”. Aliás, é nisso que reside o interesse da análise (AMORIM, 2001, p. 8).

Embora com formas de abordagens diferentes, a leitura do *corpus* foi organizada e separada por eixos temáticos nos quais cada relato representa um conjunto de proposições que evidenciaram interseções desse conjunto, quer dizer, dos pontos comuns a todas as entrevistas realizadas nos dois países: Brasil e Portugal. A partir do cruzamento de relatos, tornou-se possível estabelecer aproximações através da evidência de traços comuns que encurtaram a distância e aproximaram os processos formativos.

Com a clareza de que as respostas às perguntas, previamente formuladas, representam apenas uma pequena parte dos professores de Literatura daquele país, ainda assim, acredito ter conseguido atingir o objetivo proposto no estudo: compreender o processo de constituição do leitor literário a partir da experiência estética e o processo de identificação com o texto literário, na perspectiva dos professores de Literatura, do ensino superior, de cursos de Letras em Universidades brasileiras e portuguesas, que lecionam disciplinas de Literatura. Como também compreender o papel e a relevância do curso de Letras no processo de formação dos seus alunos – prováveis professores de Língua Portuguesa e Literatura – futuros mediadores de leitura literária.

4 A LITERATURA: UM UNIVERSO PARTICULAR

A Literatura é um processo histórico de natureza estética, que se define pela inter-relação das pessoas que a praticam. Quando isso acontece, esta Literatura está construída.

Antonio Candido (2013, p.45)

O termo Literatura não tem exatamente o mesmo sentido em todas as épocas nem em todas as culturas. De origem latina, a palavra “literatura” *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”) foi criada a partir de *littera* (“letra”). No século XVI, a “literatura” designa a “cultura” e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a erudição - saber associado diretamente à apropriação da quantidade de leituras literárias. Como a Literatura subentende a filiação de uma elite a uma aristocracia do espírito, o termo vem designar também o “grupo de pessoas de letras”. (JOUVE, 2012, p. 29)

Com a transformação da vida cultural e artística da Europa, no século XVIII, a palavra literatura passou de simples saber de cultura de homens das letras ou das Belas Letras para designar a atividade específica das letras, bem como a sua produção. Com o final desse século, pela concepção erudita que a origina, passou a significar um fenômeno literário ou uma criação estética, como uma particularidade específica do intelecto e uma forma específica de conhecimento. Ao romper com a ordem transcendente que serve de fundamento à tradição, a modernidade situa, dentro da própria história, o sentido para a experiência do sujeito. Nas diversas modalidades do gosto nos diferentes domínios da arte, tanto literária como pictórica e musical da experiência do presente, novos modelos estéticos se impõem como representação do fluído e do provisório sobre o perpétuo e superior.

Concebida como prática da arte de escrever, noção moderna de Literatura, na época das revoluções democráticas da América e da França, os conceitos modernos de arte e de estética também se modificaram. Como um regime de escritura que rompe com um universo hierarquizado das *Belas Letras*, toda a vida passa a ser digna de ser escrita e lida, não apenas a dos nobres. Em outras palavras, em

atendimento não mais a um público escolhido e seletivo, a palavra vai falar a qualquer um, sem trajeto e destinatários controlados.

Com a obra publicada em 1947, na revista francesa *Les Temps Modernes*, sob o título *Que é literatura?* Sartre (2006) apresenta reflexões com questionamentos acerca da essência da criação literária. Para tanto, põe em discussão a natureza e a função da literatura, a partir de três perguntas fundamentais: Que é escrever? Por que se escreve? Para que se escreve? Com base nessas perguntas, o pensador francês, analisa a perspectiva anti-individualista do escritor e, conseqüentemente, assume uma postura contra a noção de arte pela arte. Embora faça parte de uma extensa comunidade de escritores que se preocupam em pensar e se pronunciar por escrito sobre a complexidade que envolve o fenômeno literário, Sartre aborda, na obra em questão, um tempo específico. Tempo em que a Segunda Guerra Mundial e as marcas do terror nazifascista se constituem como pano de fundo do cenário europeu, para defender a tese do engajamento do escritor frente à coletividade e, ao mesmo tempo, em que se vê inserido na História.

Chama atenção, entretanto, a supressão do artigo “o”, na pergunta-título da obra do pensador francês, uma vez que, na ausência da determinação do objeto, o autor deixa margem para que possamos afirmar o seu caráter indeterminado. Longe de se tratar de uma pergunta nova, “*que é literatura?*” tem sido matéria de discussão por aqueles que pensam em definir o fenômeno literário, não apenas no âmbito acadêmico, como também fora dele, sobretudo, por críticos-escritores com recorrentes publicações em torno do tema.

Nesse contexto, a procura de respostas fundamentadas e precisas para o seu significado, que se sabem, nunca definitivas, abrigam nesse percurso muitas inquietações. Mesmo sabendo que, como tudo o que as ciências do homem dizem respeito, se trata de um conhecimento incompleto e provisório, o momento atual tem demonstrado o quanto o conceito de Literatura como também a sua possível “utilidade” ainda são temas de perplexidade e ebulição. Haja vista, para citar alguns exemplos, os títulos-perguntas das publicações, nos últimos anos, apontarem para a incerteza do tema: *Língua e Literatura: uma questão de educação?* Cyana Leahy-Dios; Menezes (2001); *Literatura para quê?* Compagnon (2009); *Por que estudar*

literatura? Jouve (2012); *Será Arte?* Gullar (2013) e *O porquê da Literatura*, Todorov (2013).

Embora com enfoques e objetivos variados, em cada um deles, há um traço comum que distingue, singulariza e justifica a leitura literária e a coloca em seu “universo particular”: o papel positivo e relevante para a formação da existência humana, sobretudo, no mundo contemporâneo, caracterizado por vidas estritamente agendadas, nas quais a praticidade e a economia justificam tudo pelo custo e pela rapidez, onde, praticamente, todas as ações são movidas pelo princípio do trabalho, ou melhor, do desempenho e do lucro. Onde as imagens representam a marca da força mercantilista movida pela tensão de uma demanda globalizada, na qual as novas tecnologias da comunicação e da informação se impõem como fragmentados recursos utilitários inquestionáveis. Conforme Barthes,

O espaço da literatura tornou-se mais escasso na sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa ela também uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazers, onde a aceleração digital fragmenta tempo disponível para os livros. (BARTHES, 2007, p.21)

É nesse contexto que novos caminhos afloram e se justificam. A “educação pela palavra” é a proposta apresentada na obra *Língua e Literatura: uma questão de educação?* de Leahy-Dios; Menezes (2001). Por intermédio da língua e da literatura, a autora defende a tese de que é possível o diálogo verdadeiro entre professores e estudantes em formação em Letras. Em diálogo com a visão do aluno e a visão do professor, são abordados os problemas da sala de aula na Universidade, ao mesmo tempo em que indica alternativas para que o exercício da cidadania e da democracia seja mediado pela língua que usamos e pela Literatura que produzimos e consumimos. Como defendem as autoras, o escritor argentino Borges em 1996 já justificava a relevância da formação pela palavra. Palavra simbólica que remete o homem a uma outra forma de significar o mundo: “o livro é uma extensão da memória e da imaginação” (BORGES, 1996, p. 5). Ou seja, a Literatura é a arte de uma linguagem que faz pensar de modo figurado e que comporta maneiras de expandir as possibilidades de sentidos como num jogo de espelhos multiplicados, a fim de propagar o mundo dos homens por intersecções com vivências e com outras formas de expressões humanas.

Em “*Literatura para quê?*” o professor francês, Compagnon (2009), exprime questões universais sobre a literatura. Para refletir sobre o tema, Compagnon levanta algumas perguntas face aos conflitos atuais, como por exemplo: Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Ela é útil para a vida? Por que defender a importância da formação literária? Se entendemos a literatura como visão de mundo, prática social e invenção a partir de uma realidade concreta, poderemos ver o leitor como um ser em trânsito em busca de rastros que o levem a um tempo de construção de sentidos possíveis.

Como aponta Eco “As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos coloca diante das ambiguidades da linguagem e da vida” (ECO, 2003, p. 12). Na contramão da dinâmica acelerada – característica que move a vida atual - a leitura literária se encontra, porque estabelece uma definição diversa da rotina e dos hábitos. Por estar inscrita em uma estrutura definida, como uma arte simbólica da existência humana, traz uma história visível e outra invisível. Ou melhor, é algo que permite uma suspensão no tempo sequencial. É algo que nos afasta do tempo que passa em nós para penetrarmos no tempo do outro. Nela está o tempo das possibilidades ilimitadas de relações com o mundo e com as diferenças, no qual riqueza e miséria, progresso e atraso, existências revitalizadas e reformadas estão expostas. Em uma espécie de jogo, a potência ficcional invade a intimidade do leitor para além do cotidiano, ao mesmo tempo em que com autonomia e liberdade se deixa invadir.

Jouve (2012) em “*Por que estudar literatura?*” aborda o fenômeno literário a partir da hipótese de que o valor da obra literária não pode ser entendido sem perder de vista seu estatuto de *objeto de arte* (grifo do autor). Para o autor, é impossível refletir sobre o interesse e o valor de uma obra literária sem levar em conta sua constituição artística, sobretudo porque as Artes, em todas as situações, constituem uma das mais perfeitas modalidades de aprofundamento na análise da condição humana. A pergunta-título feita por Jouve parece escutar os ecos do que foi motivo de inquietação para Barthes (2007), traduzidas nas perguntas ao tempo que responde: “qual a pertinência da literatura para a vida? Qual a sua força não somente de evasão e de prazer, mas, também de conhecimento e de ação?” Por ser uma experiência, “guia a conduta melhor do que as regras impostas e herméticas,

ou melhor, responde a um projeto de experiência do homem e do mundo.” (BARTHES, 2007, p.29)

Com o título *Será Arte?* Gullar, artista plástico e poeta brasileiro, em texto publicado em 10/02/2013, no Ilustrada - Jornal Folha de São Paulo, se posiciona a respeito da linguagem literária, ao fazer a distinção da sua função estética, enquanto arte da palavra. Para ele, a arte se manifesta por meio de diversas linguagens, que são intraduzíveis uma na outra: “o que a pintura diz, a música não diz, o que a poesia diz, a pintura não diz. Os significados existem nas linguagens, nascem delas, são elas”. Por um “contrato de leitura específico” a leitura literária se define, sobretudo, porque cada texto pede uma leitura. Comenta ainda que: não lemos um ensaio da mesma forma que lemos um poema, por exemplo. Marcada por uma leitura que exige uma posição peculiar, a experiência com a leitura literária representa uma grande oportunidade de, numa situação de escuta máxima e de abertura de espírito ilimitada – sem julgamento moral ou em busca pela verdade, acolher o outro que nos apresenta. Diante da relação feita por Jouve entre a literatura e a arte como a pergunta feita por Gullar em *Será Arte?* Cabe recorrer à filosofia, especificamente, em nome de Bergson: “com efeito há séculos que surgem homens cuja função é justamente a de ver e de nos fazer ver o que não percebemos naturalmente. São os artistas.” (BERGSON, 2006, p. 155)

Na obra intitulada *“Só a ficção nos salva”*, (2013), de Todorov - destaque: “quando se pergunta o porquê da Literatura, só resta responder: porque somos seres humanos.” E, como seres humanos, estimulados pela curiosidade, compartilhamos com outros um patrimônio cultural comum: grande quantidade de relatos e poesias. Especialmente, porque temos imaginação, devaneio, sonho de ouvir e contar histórias. Nesse sentido, cabe pensar a Literatura como uma resposta a uma demanda da necessidade humana. Todas as populações do globo, de todas as épocas, contam suas histórias e cantam seus poemas, conclui o autor, na entrevista publicada na Revista da Biblioteca Nacional, nº88, janeiro de 2013. Em analogia ao que fala Todorov, ressalta Manguel: “Poucos métodos são tão adequados à tarefa de percepção mútua como contar histórias, imaginar histórias, escrever histórias, ler histórias” (MANGUEL, 2007, p. 19). E conclui: “As histórias podem oferecer-nos consolo para o sofrimento e palavras para nomear as nossas experiências” (MANGUEL, 2007, p. 139). Vale recorrer, mais uma vez, à filosofia

que, como representação das Ciências Humanas, não pode ser excluída do debate, nas palavras de Jacques Rancière:

O principal serviço que o homem pode esperar do homem refere-se a essa faculdade de comunicar entre si o prazer e a tristeza, a esperança e o medo, para se comoverem reciprocamente. [...] o exercício dessa potência é, ao mesmo tempo, o mais doce de todos os nossos prazeres e a mais imperiosa de todas as necessidades. (RANCIÈRE, 2010b, p. 79)

Evidentemente que a Literatura não é a única forma de ampliar conhecimentos, delinear comportamentos, enriquecer nossa cultura, desenvolver a nossa mente etc. As suas funções específicas residem, para além das mencionadas pelos autores, como cumprimento aos seus objetivos muito gerais de uma forma que lhe é própria. Como arte da linguagem, o que a distingue das outras produções escritas é a sua dimensão estética. Nesse sentido, é que se faz necessário compreender o processo de formação do leitor literário visto sob os pressupostos da experiência estética da qual defende Borges (1996); Eco (2003); Manguel (2007); Jouve (2010, 2012); Gullar (2013) e Todorov (1013). Para esses teóricos é a liberdade de expressão que caracteriza e confere a sua identidade. Assim, uma das funções da literatura é de apresentar “pontos de vista inéditos” ou a de “antecipar conhecimentos futuros”. Ou seja, “se é que existe especificidade da literatura, deve ser procurada no equilíbrio, ainda que “precário”, entre discurso sobre o mundo e objeto de prazer”. (JOUVE, 2010, p. 215)

O espaço que deve ter a arte e a Literatura para o desenvolvimento da experiência humana se explica e justifica porque a relação estética, como atividade cognitiva, levada por seu índice de satisfação interna, enriquece a relação do homem com o mundo, contribuindo, assim, para engendrar a sua experiência, ao possibilitar a forma de apreensão do real. Para Jouve (2010), o que pode acontecer também pelo conteúdo - a ficção dilata os horizontes de reavaliação do mundo – porque possibilita confrontar, através do uso simbólico da linguagem, capacidades de discernimento. A “explicação” sobre o texto literário consiste em esclarecer o conteúdo, interrogando sobre as suas causas. Trata-se de trazer à luz determinados fatores inscritos no texto como: cultura, biografia, história etc. que permitem compreender o porquê de certas passagens ou expressões. Nesse sentido, a experiência estética literária confirma a visão do sujeito leitor de um eu que não se

opõe ao mundo: faz parte dele, influi e é influenciado sobre ele num permanente jogo de trocas, ao tempo em que se deixa tocar pelo texto, aciona e recupera o elo íntimo que o une ao sensível e “em cada instante onde possa viver o sentimento, exclusivamente, humano de existir”. (JOUVE, 2012, p. 123)

Vale ressaltar, entretanto, que a sua forma jamais foi percebida apenas como plano estético, o que se busca também de sua leitura é um retorno intelectual que pode ser adquirido através do estético, o que não significa a exclusão de um ou outro, eles são, inevitavelmente, complementares. Dito de outra maneira, a experiência estética é uma atividade cognitiva integral: visa a uma “satisfação concomitante e não separada da apreensão de um objeto”. A forma desempenha, justamente, o papel de suscitar prazer. No sentido cronológico do termo, ela seria a função primeira a oferecer um “bônus de sedução”. Mas, na realidade, trata-se de muito mais que um acréscimo: “é uma condição *sine qua non*”. (JOUVE, 2012, p. 46)

Nessa perspectiva, sem a identificação com o texto, através da experiência estética, não há razão para que o sujeito queira prolongar a leitura. O conteúdo se desvela, gradualmente, à medida que o processo de identificação se dá: “Se a leitura não gerar imediatamente prazer, frequentemente rejeitamos o livro antes de ter uma visão mais precisa do que ele tem a dizer” (JOUVE, 2012, p. 44). O que é imprescindível ao processo de formação do leitor literário, uma vez que, organizada por um contentamento interno, a leitura é mobilizada, primeiramente, pela busca do seu prazer. Necessário e fundamental, o que não implica dizer, evidentemente, que a formação do leitor literário se limita ao prazer condicionado ao plano estético, mas que é preciso se perguntar: que escolhas de leitura dão testemunho de um olhar sobre o mundo e sobre a existência? Como, a partir da experiência estética, o sujeito pode significar o mundo em que vive? Por que a obra o agrada? E, acima de tudo, se perguntar por que ela significa para um leitor e não para outro? Para cada pergunta que deve ser feita aos mediadores, no caso específico do professor-leitor da Literatura – aquele que orienta e conduz a leitura literária – se constituem também em perguntas que cada leitor literário deve fazer a si. Desde quando a linguagem literária tem por finalidade promover o encontro do leitor com o inusitado, ao leitor cabe se perder no texto para se achar como sujeito. Sujeito que, ao refletir criticamente acerca de sua história, na qual passado e presente se cruzam de modo contínuo e dinâmico, (re) significa o seu olhar sobre um mundo que ainda se mostra

difícil de ler. Entretanto, se faz necessário que a condição de autonomia esteja assegurada dentro dos espaços institucionalizados de formação do leitor literário.

4.1 O LEITOR LITERÁRIO: UM PARTICULAR UNIVERSO

Embora não seja uma prática neutra desde quando, na interação do leitor com o texto, questões culturais, históricas, políticas e sociais estão envolvidas, o ato de ler é uma atividade ampla e livre. Nesse sentido, Bakhtin (2000) já chamara a atenção para o ato de ler como um processo abrangente e complexo de compreensão e clareza do mundo, uma vez que está envolvida uma característica primordial e exclusiva do homem: a sua capacidade simbólica de interagir com outro pela manifestação da palavra. O que significa dizer que, para além da decodificação dos símbolos gráficos e da informação, a leitura é também uma forma de fruição e interpretação do mundo. É através do jogo de relações que se estabelecem entre o conhecido – os conhecimentos prévios - e o desconhecido, aqueles que lhes são apresentados – que o ato de ler amplia e possibilita ao leitor interpretar, sonhar, imaginar e (re)criar o seu modo de ser e de estar no mundo. Uma vez partícipe da obra e não apenas um simples receptor dela, o leitor se vê em constante processo de formação e (re) significação daquilo que leu. Ao perder a característica de leitura única, o texto passa a ser concebido como um processo permanente de atualização, em que a demanda interativa - estabelecida a partir do momento da recepção textual, confere ao leitor uma função majoritária.

Essa nova realidade ganha força com os estudos desenvolvidos a partir da escola de Konstanz, na Alemanha Ocidental, nos anos 60, que se desenvolvem e crescem graças às críticas contra o “ideal da ciência burguesa”, no campo da teoria literária, no sentido de que se buscava sair do impasse entre o estruturalismo e a poética (JAUSS, 1997, p. 48). Em resposta ao que os estudos consideravam, até então, o lado da produção da experiência estética em detrimento da recepção e do diálogo, as propostas de Jauss e Iser afirmam e configuram a Estética da Recepção. Para seus estudiosos, o leitor atualiza o mundo dos sentidos presentes no texto por meio de conexões implícitas, deduções sucessivas e retrospectivas e suposições acionadas à medida que preenche as lacunas, os vazios presentes na obra. Vale, porém, dizer que o sentido não está preso à significação determinadora pelo autor, na percepção eminente em sua estrutura formal, nem tampouco é exclusivo do leitor

no ato da leitura. Em seus fundamentos do efeito estético, o sentido é construído através dos estímulos percebidos pelo leitor. (ISER, 1979)

Com a Estética da Recepção se inaugura uma mudança de paradigma, na qual os sentidos são formados a partir dos leitores em condições sócio-históricas distintas. Assim, nos estudos que buscam perceber os processos de constituição do leitor literário, cabe interrogar sobre a potência do encontro entre o leitor e a obra e o que move esse enfrentamento. Ao legar o ato da leitura ao processo interativo entre a obra e o leitor, a Estética da Recepção se volta para as múltiplas condições sócio-históricas das diversas interpretações textuais.

Vista como atividade produtora receptiva e comunicativa, a práxis estética assume uma importância decisiva para a leitura e compreensão da arte literária. Uma vez que esta não se inicia pela interpretação do significado de uma obra e nem pela reconstrução da interação do seu autor, não cabe mais ignorar a experiência estética primária. Pela característica dinâmica de produção e recepção e pela relação também dinâmica entre autor, a obra e o leitor realizam-se na sintonia com o seu efeito estético. Conforme o escritor alemão, a experiência estética se dá “na compreensão fruidora e na fruição compreensiva.” (JAUSS, 1979, p.46)

Em *A Definição da Arte*, Eco (1981, p. 153-154), também aborda o tema da Literatura e o processo de fruição. (...) “por mais honesto e total que seja o empenho de fidelidade à obra que se frui, cada fruição será inevitavelmente pessoal e verá a obra num de seus aspectos possíveis”. O autor não ignora geralmente essa condição da situacionalidade de cada fruição, mas produz a obra como “abertura” a estas possibilidades. Para o autor, a fruição literária se confirma, não apenas como um processo de apropriação de sentidos, mas como possibilidade de (re)significação ambicionando uma determinada forma de vinculação que envolve a singularidade do leitor (tanto nos aspectos “fisiológicos”, quanto nos “psicológicos” e sensíveis), marcada por aspectos culturais e históricos nos quais se dá o ato da leitura.

Por adotar uma postura reflexiva no ato de fruição, o leitor literário não só atualiza o sentido da obra como incorpora ou apreende novos códigos de entendimento, percepções de mundo diferentes da habitual. Na percepção do objeto como estético, coloca-se em cena uma modificação recíproca: tanto da atividade do leitor no texto, quanto à atuação do texto na subjetividade do leitor literário. Ao

destacar o caráter reflexivo, dinâmico e ativo da experiência estética, o autor resgata a função social desempenhada pela arte, sobretudo, pelo seu prazer estético.

Dessa forma, o sujeito leitor literário e o objeto estético - o texto literário - desempenham papéis específicos na constituição do sentido da obra, o que exige duas tarefas para se estabelecer a diferença metodológica entre dois modos de recepção que cabem à hermenêutica literária: elucidar, para o leitor literário contemporâneo, o processo atual em que se concretizam o(s) efeito(s) e o(s) sentido(s) do texto, como também reconstruir o processo histórico pelo qual a recepção e a interpretação se apresentam para leitores e espaços temporais distintos. Desse modo, efeito e recepção se constituem em duas instâncias básicas para o destino da obra. (JAUSS, 1979)

Antes de qualquer interpretação, portanto, a experiência estética não pode ser desprezada. Não pode ser esquecida, uma vez que ela acontece por meio de um confronto entre horizontes de expectativas determinados pelo autor e pelo leitor. Isto é, entre o momento histórico-estético, condicionado pela produção e aquele condicionado pela recepção. Isso implica o reconhecimento da história da arte e do discurso literário como constituídos de uma pluralidade de sentidos historicamente construídos. Na esteira desse pensamento, em acordo com Jauss, comenta Zilberman:

Jauss parece ter encontrado o parâmetro objetivo para medir as possibilidades de recepção. Cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social – uma medida comum localizada entre essas reações particulares; este é o horizonte que marca os limites dentro dos quais uma obra é compreendida em seu tempo e que, sendo “trans-subjetivo”, “condiciona a ação do texto.” (ZILBERMAN, 1989, p. 176)

Pensamento que se traduz a partir da concepção de que a obra de arte não existe como estrutura formal independente daquele para o qual é destinada, assim como o leitor literário não a recebe num vácuo temporal. Ao contrário, cada período histórico é constituído de uma noção prévia de gêneros, formas e temáticas previamente conhecidas. Toda obra estabelece um diálogo com essas noções dominantes no momento de seu nascimento, e, entre a distância estética estabelecida com a nova obra e os códigos dominantes, ocorre o confronto de horizontes de expectativas. Como coprodutor, incluído no processo de significação

do texto, o leitor assume uma postura receptiva que o leva à identificação com a obra literária. Entendendo, porém, o quanto a recepção de uma obra literária é uma “atividade estética, pendente da aprovação e da recusa”. (JAUSS, 1979, p. 57)

A dinâmica do prazer estético está associada ao seu caráter reflexivo e à ação comunicativa que representam e caracterizam o processo de identificação, como é a determinação ideal de toda arte autônoma: “Libertar o expectador dos interesses práticos e das implicações do seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgamento” (JAUSS, 1979, p. 81). Encontradas na retrospectiva do prazer estético, Jauss adota, como uma relação autônoma de funções, as categorias fundamentais da fruição estética, os três conceitos da tradição: *Poiesis* (produtiva): para a consciência produtora, pela criação do mundo com sua própria obra; *Aisthesis* (receptiva): para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa, quanto interna e *Katharsis* (comunicativa): para que a experiência subjetiva se transforme em intersubjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas.

Enquanto que Iser pauta os seus estudos na contingência das relações humanas: “tua experiência de mim é invisível a mim e minha experiência de ti é invisível a ti” (LAINING *apud* LIMA, 1979, p. 23). Assim, “originada por uma imagem do outro”, a imprevisibilidade e a invisibilidade, simultaneamente, conferem à leitura literária “uma imagem de nós mesmos”, como bases constituintes da interação porque a experiência é sempre única, pessoal e, portanto, impossível de ser compreendida pelo outro na sua totalidade. Entretanto, essa mesma fronteira que limita, impulsiona sempre novas e constantes tentativas de ultrapassá-las. Como um produto de uma atividade – e de uma necessidade – causada pela contingência inerente à interação, surge o julgamento interpretativo como possibilidade de comandar e regular as relações (ISER, 1979, p.87). Como um ato complexo e de difícil descrição, a leitura literária é sempre uma atividade comandada pelo texto ao tempo em que a interação se constitui como uma influência recíproca entre esse e o leitor.

A partir da impossibilidade de saber exatamente como percebemos o outro no processo de interação, se instala a falta de transparência mútua entre as relações.

Em torno delas, há sempre o impenetrável, um algo que se esconde sem se deixar decifrar. Provocada pelo vazio, pela lacuna que se estabelece entre as relações e, a partir da necessidade delas, nasce a interpretação como forma de alteridade, como possibilidade de preenchimento do inevitável espaço lacunar. Acentuada pela falta de contato pessoal direto, na relação texto-leitor, há um dado comum, exigido pelos textos literários, que ao leitor cabe atender e preencher: os seus hiatos. Entretanto, estará condenada ao fracasso, se essa projeção atender única e exclusivamente a fantasia do leitor em detrimento do texto literário. O êxito da interação se encontra vinculado ao texto, no sentido de impelir o leitor a uma mudança de paradigma que venha a desestabilizar as suas “representações projetivas” (LIMA, 1979, p. 23) habituais. Nesse sentido, o processo de identificação se dá não como forma de afirmar um saber prévio, mas, sobretudo, como uma experiência propulsora que impulsiona e abala os seus valores.

A fim de estabelecer a relação interativa, a proposta trazida por Iser se refere, especificamente, aos textos ficcionais, uma vez que é no texto literário que o leitor tem a permissão de abrir mão das suas convicções para perceber as vastas possibilidades que a linguagem literária apresenta. Se assim não o for, a leitura fracassa porque a chance da experiência estética estará perdida, “o próprio do texto literário é concentrar-se nos vazios comuns a todas as relações humanas, explorá-los, torná-los sistemáticos.” (LIMA, 1979, p. 24)

Como as relações humanas, os textos literários são compostos por vazios que justificam a presença da indeterminação em “máximo grau” e possibilitada a multiplicidade de leituras como “campo comum de uma situação”, (LIMA, 1979, p. 24). Assim, penetrar nos espaços que lhe é estrangeiro significa atender ao chamado do texto literário para nele se questionar sempre sobre o sentido da sua leitura. Dessa forma, diz Lima, que o foco de interesse de Iser está centrado no efeito que causa, ou seja, na relação que se estabelece entre o texto literário, cuja ênfase está no vazio que o caracteriza e se apresenta ao leitor literário como um horizonte aberto de possibilidades.

Por outro lado, destaca ainda que o interesse de Jauss, como o de Barthes, está na recepção da obra. A maneira como ela é ou deveria ser recebida se constitui na questão central. A respeito do prazer quanto à recepção da obra, ambos os autores, Jauss e Barthes (1973) empreendem esforços em trazer para o centro do

debate sobre a leitura literária o “prazer estético” do texto, cabendo ao leitor usufruir ou rejeitar a experiência desse prazer que caminha ao lado do conhecimento e da ação. “O prazer do escritor não implica, necessariamente, o prazer do leitor. Há uma imprevisibilidade da fruição. Que os dados sejam lançados. Que exista o jogo.” (BARTHES, 1973, p. 37)

Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por detrás do qual se conserva, mais ou menos, escondido, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia generativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz como uma aranha que se dissolve a si própria nas secreções construtivas da sua teia. (BARTHES, 1973, p. 112)

No jogo que se estabelece entre o leitor e o texto literário sob a perspectiva da Estética da Recepção, importou na pesquisa, compreender como se deu e como, ainda, se dá a formação literária do professor de Literatura que leciona em curso de Letras. Especificamente, quando o leitor não aceita o texto como algo pronto e acabado e que procura preencher os vazios por ele proposto, a experiência estética acontece para o leitor literário que a vê na sua representação. Desse processo de identificação, há interação porque a experiência da leitura se amplia não como apropriação do leitor, mas também como uma maneira de, sendo outro, experimentar a si. Sobre isso, ressalta Cosson:

A leitura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado. Ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2006, p.17)

O prazer do texto, nesse sentido, se aproxima ao “instante insustentável, impossível, que o leitor aprecia, ao fazer cortar a corda que o suspende, no momento em que atinge a fruição” que, por sua vez, não implica, necessariamente, em prazer. (BARTHES, 1973, p. 40). O texto pode também fatigar o leitor, aparentemente, porque estão fora de qualquer finalidade concebível – mesmo a do prazer. Ele o coloca em situação de perda, o desestabiliza, faz vacilar as suas bases históricas, culturais e psicológicas, ou melhor, “faz entrar em crise a sua relação com a linguagem” (BARTHES, 1973, p. 49). Em outras palavras, o texto de prazer não é

forçosamente aquele que relata prazeres, o texto de fruição nunca é aquele que narra uma fruição. O prazer da representação não está ligado ao seu objeto (BARTHES, 1973, p. 97). Vale ressaltar, porém, que a fruição literária não está relacionada a valores distintos para o leitor - fruidor. Para o autor, independente das distinções feitas entre prazer e fruição - há sempre a relação recíproca entre ambas, dialética e dialogicamente.

Na perspectiva da formação do leitor literário, muito embora não esteja assim destacada por Iser (1979), a sua concepção está vinculada a uma experiência estética, no sentido em que salienta a importância da caracterização da literatura pela presença de vazios, porque fundamental. Entretanto, tende ao fracasso, se o texto literário for interpretado à luz de um modelo que não sendo recebido por uma experiência estética, como é fundamental e necessário que seja, passa, sem cuidados, para uma abordagem teórico-histórica. (LIMA, 1979, p. 30). Por não admitir uma forma mais elevada de recepção sem que a fantasia, mesmo que ingênua, possa ser vivenciada, para que o processo de identificação aconteça, a “pedagogia-preparatória” (LIMA, 1979, p. 33), sugerida para a recepção dos textos ficcionais vai de encontro ao que significa receber um texto literário como uma obra de arte. Talvez a pergunta lançada por Jouve (2010), no que diz respeito à educação, como transmissão de saberes, ou como impulsionadora do espírito crítico e da autonomia do julgamento, encontre aqui uma direção.

4.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DA LEITURA

Com a fusão da arte literária com a vida, a experiência estética da leitura literária, no processo de formação do leitor literário, é entendida como configuração de uma experiência que induz modos possíveis de atribuições de sentidos. Compreender como a Literatura afeta o indivíduo, fazendo com que a leitura literária passe a fazer parte do seu projeto de vida pessoal e profissional, é questão fundamental para pensar o processo de formação do leitor literário, especificamente, professores de Literatura, na perspectiva da sua recepção. Recepção concebida como uma experiência estética que também se faz a partir do texto que incomoda, que choca ou que perturba. Perceber as relações, ou articulações, da experiência

estética da leitura literária, as possibilidades que ela determina e as transformações que sofrem o sujeito leitor literário no seu processo formativo constituíram o alicerce que sustentou e justificou o estudo.

Com a concepção da Literatura como arte - um tipo específico de linguagem, cuja base se assenta na autonomia de que pode usufruir ou na subversão que pode reivindicar, a experiência estética se afirma na sua singularidade. Assim como o leitor literário, na interface criada entre o jogo das representações, o autor cria nova vida, nas infinitas possibilidades do dizer. O que significa que a Literatura, enquanto arte da palavra, altera visões de mundo, uma vez que é capaz de por um pouco de arte na vida do leitor literário. Essa partilha se fundamenta numa “distribuição dos espaços, dos tempos e das formas de atividade que determinam o modo como um comum se presta a ser partilhado e a forma como uns e outros tomam parte dessa partilha.” (RANCIÈRE. 2010b, p. 13)

Concebida como uma criação estética intencional, a arte literária, que remete ao pensamento de ordem simbólica, está também ligada à questão do belo que, como uma maneira particular de significar, se inscreve em uma abordagem histórica. Na definição clássica, na qual o objeto de arte é visto como artefato que suscita o belo e na definição moderna, na qual o belo está na maneira particular de significar, considerar a formação do leitor literário sem perder de vista a Literatura em seu estatuto de objeto de arte – arte da linguagem – conforme sugere Jouve (2012), é refletir sobre o interesse e o valor de uma obra literária, levando em conta a sua constituição artística. E, assim concebida, justificar a sua presença na vida e na existência humana.

Nos estudos desenvolvidos por Jouve (2012), a noção de arte é pensada sem perder de vista a complexidade do tema. A amplitude do seu conceito permite tratar a questão a partir da abordagem histórica que deu origem à palavra “arte” ao longo do tempo. Como forma de conceituação, o sentimento do belo e da subjetividade permanece presente na maioria dos dicionários. De acordo com Aurélio Buarque de Holanda, *Dicionário da Língua Portuguesa*, (1986, p. 176) “arte” é uma “atividade que supõe a criação de sensações ou de estados de espírito de caráter estético carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo de prolongamento ou renovação”. No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, (HOUAISS, 2001, p. 306) também destacada por Jouve, encontra-se a definição:

“Produção consciente de obras, formas ou objetos voltada para a concretização de um ideal de beleza e de harmonia ou para a expressão da subjetividade humana”, o que evidencia as alterações de sentidos sofridas ao longo do tempo como marcas de característica subjetiva e relativa sobre a sua concepção. A arte é, portanto, a uma criação estética que não se esgota no conceito flutuante do “belo”, ou seja, pertence ao cuidado intencional de beleza e expressividade; uma maneira particular de significar historicamente o sentimento do belo através de signos e formas constitutivos de um universo expressivo. Desse modo, para que tal nível de expressividade seja alcançado, a obra necessita possuir qualidades que a distingam do mundo das coisas comuns.

O olhar lançado para o objeto será definidor estético, e não mais a natureza do objeto apreendido. Não podemos perder de vista que, enquanto arte, a Literatura pertence ao domínio da interação do belo e do estético, o que significa dizer que, por essa razão, não podem ser estabelecidos critérios objetivos de leitura, uma vez que isso implicaria, antes de tudo, o domínio prioritário que compõe a subjetividade e a sensibilidade dos leitores literários. Nesse sentido, a arte passa a ser um meio de provocar reflexão e emoção, o que a distancia da noção única do belo. Sobretudo, porque a historicidade afeta bem mais a ideia do belo do que a ideia de arte, uma vez que se a arte evolui é porque não percebemos o belo da mesma forma, ao longo do tempo. Se o que está em jogo é a apreciação subjetiva de cada um, o belo passa a ser uma questão de juízo estritamente pessoal. Portanto, “a dimensão estética é uma propriedade relacional: ela se deve à maneira como alguém apreende um objeto e não o objeto em si.” (JOUVE, 2012, p. 18)

Feitas as considerações, importa pensar a Literatura como um objeto de arte – arte da linguagem – na perspectiva da experiência estética para a formação do leitor literário – professor de Literatura do nível superior de ensino - a fim de compreender o quanto o seu olhar pode tornar estética a experiência da leitura literária. Estética porque há um modo de ser sensível que lhe é peculiar, que faz com que a identificação do leitor com o texto literário aconteça ou não aconteça. A palavra estética, entretanto, não deve ser entendida aqui apenas como uma teoria da sensibilidade, do gosto e do prazer daqueles que apreciam a Literatura, mas antes pela sua especificidade enquanto arte da palavra produtora de sentidos. No caso da Literatura, o regime estético da linguagem artística é identificado, enquanto

tal, por pertencer a uma organização específica do sensível. Sensível que é habitado pela dupla potência: a da sua produção e a da sua recepção, ambas inscritas em processos complexos e singulares. Sobre o conceito de estética, descreve Rancière:

Este não significa nem a teoria da arte em geral, nem uma teoria da arte que remeteria para os seus efeitos sobre a sensibilidade, mas a um regime específico de pensamento e de identificação das artes – um modo de articulação entre as maneiras de fazer, as formas e os modos de pensar as suas relações, implicando uma determinada ideia de afetividade. (RANCIÈRE, 2010b, p. 10)

Compreendida como experiência estética também porque ultrapassa o simples domínio dessa experiência para se inscrever em uma abordagem global da relação do leitor com o mundo. Afinal, a linguagem literária não é sobre o real, mas é o que possibilita construir o real. É o que ela pode provocar no leitor literário. É o seu impacto e a sua força que a conduzem a ultrapassar através da experiência estética, porque frente à apropriação da linguagem literária, o leitor está, ao mesmo tempo, se apropriando de uma visão de mundo, o que é extensivo a todos os códigos, evidentemente, porque o prende a um modo específico de ver as coisas. No entanto, é no texto literário que “a linguagem se *desorigina*, o autor se *desconstrói* e o leitor se perde (às vezes) se recompõe.” (JOUVE, 2010, p. 207)

Face à experiência estética da leitura literária, entendida como um recorte no tempo e no espaço, no visível e no invisível, na palavra e no silêncio que redefinem a visão de mundo do leitor, se torna legítimo perguntar: o que é viver a experiência do outro? O que o faz acolher ou não o que o outro diz? O que o leva abrir mão das “certezas” para acolher outra realidade diferente? Para a escritora portuguesa Bessa-Luis (2012), não há ligação com nada na terra, se não houver expectativas. Nesse sentido, as expectativas também são necessárias às leituras literárias porque sem elas também não há identificação do leitor com o texto. Nas palavras de Bessa-Luis:

O que são os nossos romances sem a celebração da expectativa? Eles não trazem soluções, não são importantes pelas atitudes lógicas dos temas, pelas decisões humanas que ressaltam os acontecimentos excepcionais que descrevem. São importantes porque têm a audácia de deixar a expectativa a tarefa de resolver a conduta dos homens. (BESSA-LUIS, 2012, p.74)

Como um ato de liberdade, a experiência estética da leitura literária permite ao leitor aceitar viver ou não essa experiência. Cabe a ele – leitor literário - decidir se abrir ou não à alteridade, sabendo do risco que é acolher a “verdade” do outro para si porque pode também ver ameaçada e comprometida a sua identidade pessoal e, conseqüentemente, a sua “verdade”. Ao mesmo tempo em que liberta e salva, preenche e integra, arrebatada e eleva, a linguagem literária também captura e censura, esvazia e marginaliza, extrai e rompe o que, evidentemente, pode desestabilizar e desequilibrar as certezas do leitor. Segundo Jouve, trata-se de uma experiência que “pode representar um vestígio, porque impulsiona uma saída de limites, provocando, muitas vezes, sentimentos contraditórios que se alternam entre “preocupação” e “euforia”. (JOUVE, 2002, p.110). Com Barthes, vale dizer que: “A literatura não é já sentida como um modo de circulação socialmente privilegiado, mas como uma linguagem consistente, profunda, cheia de segredos, dada simultaneamente como sonho e como ameaça.” (BARTHES, 2006, p. 9)

Por essa razão, a liberdade equivale também à recusa da experiência quando essa coloca em xeque o leitor em seus fundamentos e nas suas estruturas consolidadas, o que significa dizer que é preciso também a coragem e a humildade do sujeito leitor literário para reconhecer que existe um outro diferente de si próprio. Isso não significa necessariamente concordar, evidentemente, mas acolher o que está sendo dito como sendo da perspectiva do outro. É essa hospitalidade da abertura para o espaço vazio do texto literário que requer escuta e, conseqüentemente, pode pôr em risco as suas crenças, previamente, estabelecidas.

É no acolhimento e na hospedagem do diferente, daquilo que é também estranho que a experiência estética da leitura literária se potencializa para o leitor. Na junção de universos espaciais e temporais distintos – o da produção e o da recepção - os sentidos se fundem e se relacionam para que, finalmente, estimulado pela experiência da leitura, o leitor possa se identificar com a obra.

Embora a leitura literária se constitua em uma experiência particular, o que melhor a caracteriza é a reflexão que chega através da experiência do outro. Reflexão que, evidentemente, não é um exercício vazio ou edificado num vazio. É sempre construída a partir de saberes, conhecimentos e experiências que lhes são apresentadas. Nesse sentido, podemos dizer que é uma experiência que caminha, simultaneamente, para duas realizações: a solidão e a partilha. Através dessa

relação que se estabelece entre o leitor e o texto literário, a interação e o diálogo têm papel decisivo para a construção do sentido. Ou seja, a liberdade do imaginário do leitor é acionada para fins de experimentar outras formas de vida. (JAUSS, 1979)

Conduzido pela dialética permanente, entre antecipação e retroação, ao leitor literário cabe preencher os “vazios” com suas próprias representações, ao mesmo tempo em que refuta as que não lhes são válidas, o que o torna partícipe da leitura, o que para Iser, representa o momento central da experiência estética. A respeito dos códigos textuais que regulamentam a leitura, Jouve questiona a identificação “espontânea” que pode ser desfeita através da consciência crítica do leitor desde quando percebe que o jogo da representação só é possível dentro de um quadro fixado pela narração (JOUVE, 2002, p. 112) o que faz com que a leitura seja guiada não apenas pelo imaginário, mas também pela postura de distanciamento que disciplina o leitor literário no seu processo contínuo de formação.

Tal experiência se traduz em libertação e preenchimento. Liberdade porque nela o leitor literário se desapega das limitações impostas pela vida real para preenchê-las com novas possibilidades de existência, o que o faz renovar sua percepção do mundo e de si mesmo. Sobre as coisas, o seu olhar será, finalmente, alterado afinal “fascina, desorienta, encanta, tem um peso” (BARTHES, 2006, p. 9). É a partir desse jogo que o seu processo de formação vai, gradativamente, se construindo, porque munido da ficção, pode retornar ao seu universo real. Ao dar lugar à renovação dos sentidos, a suposta ameaça se desfaz para que, através de um despojamento consentido, não apenas saciar as suas expectativas, mas, atender a uma demanda de entrega e acolhimento que se constitui em um verdadeiro exercício de hospitalidade. Uma hospitalidade de quem aceita também o que não é igual a si. Vale dizer, porém, que se trata de uma experiência difícil, porque complexa; o que para Jouve (2002, p. 132), nem sempre acontece de forma positiva, principalmente, quando o leitor literário se deixa influenciar cegamente pela obra que lê, no que há de ideologia, chegando ao auge da idolatria, do fetiche. Enfim, entregando-se ao que está lendo acriticamente. Em outras palavras, por considerar a obra, através do narrador ou da personagem como autoridade maior, detentora da verdade absoluta, não ousa, sequer, duvidar para questionar.

Por outro lado, nem sempre é possível afirmar de onde vem a identificação com determinadas situações ficcionais, pois surgem de um passado recôndito,

escondido em algum lugar da memória. Às vezes, basta que uma palavra se desprenda da narrativa, evocando lembranças para que uma história íntima seja deflagrada. Porque implica em uma ação, algumas leituras podem exercer influências concretas, ao afirmar ou modificar comportamentos e atitudes, enquanto outras se limitam ao deleite e ao entretenimento. O que não implica dizer que os textos literários cuja leitura sirva a esse propósito, não tragam desafios da experiência estética da leitura. Razão que nos faz perceber e levar em conta o quanto a experiência estética da leitura literária está desassociada de uma atividade neutra ou parcial.

A esse respeito, em *O Grau Zero da Escrita*, Roland Barthes (2006), emprega o termo para falar sobre a (in) neutralidade da escrita, para quem não existe Literatura sem uma moral da linguagem: “a linguagem nunca é inocente. As palavras têm uma memória segunda que se prolonga misteriosamente no meio de novas significações” (BARTHES, 2006, p. 19). O impacto de uma obra, além de individual, pode ser causado coletivamente, assumindo dimensão cultural, porque “a obra pode transmitir os valores dominantes de uma sociedade ou legitimar e criar novos”, o que a faz “romper com os valores tradicionais, renovando as expectativas do público”. Ao afirmar o seu caráter inovador, a leitura da obra literária assume importância sobre os homens, uma vez que pode direcionar comportamentos e romper com posturas tradicionais, desde quando “o psíquico e o social reformulam suas relações”. (JAUSS, 1979, p. 125-126)

Para Jauss, entretanto, há distinção entre o “efeito” e a “recepção”. O primeiro estará determinado pela obra, enquanto o segundo implica na liberdade e ação do leitor literário através da sua recepção individual. Já Iser diz tratar-se do polo “artístico” e do polo “estético” que diz respeito à reação pessoal sobre aquilo que é imposto pelo texto que, evidentemente, pode exercer o fascínio ou a recusa do leitor, enquanto que o “efeito” da obra implicará sempre no polo “artístico” produzido pelo autor. Ou seja, sempre existem duas dimensões no processo da leitura literária: a que o texto determina a todo leitor e a permanentemente mutável, aquela que depende da projeção particular de cada sujeito, o que permite concluir que o grau de recepção e ação entre o leitor e o texto literário caminha paralelamente.

Ao equiparar a sua visão de mundo com aquela que lhe é apresentada pela obra, o efeito objetivo – o polo “artístico” - do texto condicionará a sua recepção

subjetiva. Para Barthes (2006), o “artístico” representa para o estilo que: “apesar do seu requinte, tem sempre qualquer coisa de bruto: é uma forma sem destino, é o produto de um impulso, não de uma intenção”. Como uma dimensão vertical e solitária do pensamento, “as suas referências estão ao nível de uma biografia ou de um passado, e não de uma história. Ele é a “coisa” do escritor, o seu esplendor e a sua prisão. É a sua solidão.” (BARTHES, 2006, p.14)

Na formação do leitor literário, a experiência estética da leitura se dá, portanto, num processo que implica em uma relação contínua e dinâmica. Por ser uma experiência viva, interativa e perspicaz, a formação do leitor literário não acontece apenas na leitura literária, mas também na formação da existência humana sobre si mesma, à medida que se vê envolvido no processo de elaboração do(s) sentido(s). É na superfície plana da página que os sentidos se configuram para que o leitor literário possa assumir, no contexto de entrelaçamento da linguagem, as suas significações. O texto literário é uma “tela” engendrada de uma pluralidade de vozes onde o leitor pode se “perder”, mas, também se “libertar” (BARTHES, 1973, p. 97). É, portanto, nessa dinâmica que ao tempo em que o texto o anima e o preenche, da mesma forma é preenchido por ele, assim, a formação do leitor literário se constitui sempre em um processo do devir. Processo que se confirma na experiência estética da leitura literária, na qual pode ser assimilada pelo desdobramento, “escapar de si próprio, ao mesmo tempo em que se abre para a experiência do outro.” (JOUVE, 2002, p. 108)

É justamente nesse movimento que a arte literária e a vida se encontram: na potência da experiência estética da leitura literária como constituinte fundamental para a formação do leitor literário, que pode ser vista em consonância com o que acontece na vida no processo de escuta do outro para colher o que o outro diz. Abrir mão do olhar unilateral para acolher a visão do outro. Não apenas como um ato diplomático, de tolerância, mas como ato de quem sabe que a formação humana também se constrói nos desequilíbrios, nas perdas e nas incertezas.

Passo, agora, a você leitor, os capítulos e as subseções que ecoam na voz dos professores brasileiros e portugueses de Literatura, inseridos no contexto do estudo, no que diz respeito ao seu processo de formação do leitor literário – e o papel que pode ter um curso de Letras na formação literária dos seus estudantes, por três marcadores temporais: o *antes* e o *agora* e o *depois*.

5 O PROFESSOR E A LITERATURA

A verdadeira sabedoria descarta o futuro como sendo a terra das respostas e dos segredos inatingíveis do presente. Eclesiastes, o livro bíblico da impermanência, diz isso claramente: “não há nada de novo sobre o sol”.

Nilton Bonder (2011, p. 127)

Composto de um texto com caráter argumentativo-interpretativo, este capítulo apresenta modos de compreender a constituição do leitor literário, tendo em vista o processo formal e informal de formação literária do professor de Literatura que leciona em curso Superior de Licenciatura em Letras, sujeitos do estudo, em universidades brasileiras e portuguesas.

A leitura e apreciação são os resultados das categorias emergentes que surgiram a partir dos relatos recolhidos em dois momentos: o passado e o presente das leituras literárias do professor de Literatura. O primeiro momento, intitulado *O antes* foi organizado em quatro eixos temáticos, considerando como contextos de formação a família, a escola básica, a graduação e os aspectos sociais e culturais.

O universo que constituiu os sujeitos da pesquisa foi composto por professores de Literatura que integram o corpo docente de cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas de Universidades brasileiras e portuguesas. A partir de entrevistas presenciais, procedimento que se deu no Brasil, e questionário virtual, em Portugal, de caráter qualitativo, com questões abertas, os sujeitos foram convidados a falarem sobre a sua experiência com a Literatura e a sua formação como leitor literário, conforme exposto anteriormente.

O *corpus* que se integra como material que permitiu as leituras e apreciações no primeiro momento visou responder a algumas perguntas norteadoras do estudo, especificamente, compreender como se deu a formação do leitor literário – professor de literatura em nível Superior de Ensino nos cursos de Letras? E qual a relação atual dos professores de literatura com a leitura de textos literários?

Como base teórica para as reflexões, tomei os estudos da Estética da Recepção nas propostas de Iser e Jauss (1979), que dialogam com as concepções do professor francês Jouve, especificamente, (2012), quanto à recepção do leitor como condição fundamental para a experiência estética da leitura, uma vez que para

esses autores, o conceito de Literatura será fundamentado a partir do estatuto artístico da sua linguagem.

No segundo momento, *O agora*, o diálogo foi estabelecido com o *corpus* com vistas a compreender, ainda, o processo de formação literária do professor de Literatura através das suas práticas atuais de leituras literárias com base nas perguntas: o que lê, atualmente, o professor de literatura dos cursos de Letras? Há um espaço e um tempo para a literatura como prazer e fruição diante da demanda profissional em que se encontram?

Para refletir sobre essas questões, o texto está subdividido e apresentado em três subitens que correspondem às temáticas que emergiram com os relatos dos docentes de Literatura em relação às suas práticas atuais de leituras literárias, bem como os problemas que dificultam a realização delas. Ou melhor, no contexto profissional, repleto de livros e de leituras ocupacionais em que se encontram, os professores de literatura, dos cursos de Letras, na sua grande maioria, revelam que a grande predominância das suas leituras literárias, do presente, visa atender às solicitações acadêmicas em detrimento às livres escolhas de leituras por prazer e sem compromisso.

No terceiro momento, *O depois*, tomo como referência o *corpus* constituído a partir de entrevistas presenciais realizadas com professores brasileiros e questionário aberto com professores portugueses que lecionam Literatura em cursos de Letras para compreender suas concepções no contexto profissional de formação de leitores literários no Ensino Superior.

A leitura e apreciação do *corpus*, cedido pelos sujeitos da pesquisa, tencionou buscar modos de compreender o processo de formação do leitor literário, no interior da Universidade, a partir da pergunta: como os professores de Literatura veem o curso de Letras e as aulas de Literatura na Universidade, no que diz respeito à formação dos seus alunos - leitor literário e futuros mediadores de leitura literária e também responsáveis pela formação de novos leitores literários?

Em cumprimento à intensa demanda profissional exigida, a falta de tempo para a leitura literária por prazer e a necessidade da releitura das obras literárias, consideradas clássicas, em atendimento à demanda de trabalho, foram pontos destacados como significativos para a compreensão da relação atual dos

professores de Literatura, que lecionam em cursos de Letras – com a leitura literária, frente ao contexto de formadores de novos leitores literários em que se encontram.

Ancorado teoricamente na perspectiva da Literatura como obra de arte e da leitura literária como uma experiência estética, tendo em vista a implicação pessoal e subjetiva, o conceito de formação do leitor literário foi visto a partir de um processo dinâmico, contínuo e inesgotável. Vale dizer que a leitura profissional não deve excluir o caráter prazeroso e estético da experiência, sobretudo, porque, como professores de Literatura em âmbito do Ensino Superior, as leituras ocupacionais também podem significar momentos imensamente aprazíveis de novos encontros e descobertas.

5.1 O ANTES

Compreensões sobre a formação do professor universitário leitor literário, em espaços formais e não formais de educação, são apresentadas nesta seção. A textualidade se organiza de modo a situar o tempo e o espaço da formação literária, considerando o sujeito da recepção, o entremeio dos muros da escola, a universidade, os espaços sociais e culturais.

Os relatos dos professores a respeito de suas experiências com a Literatura e sua formação como leitor literário estabelecem interlocução teórica com fundamentos que consideram a recepção do leitor como condição fundamental para experiência estética da leitura literária, por validar a natureza artística da Literatura. Assim sendo, é possível perceber a recepção criativa entre o leitor e a obra literária em diferentes contextos.

A leitura e apreciação dos relatos destacam a relação dos professores de Literatura com a leitura de textos literários. A respeito do sujeito da recepção, sua descoberta e fascínio pela Literatura, o professor de nível Superior destaca os acontecimentos memoráveis de sua infância, como leitor literário que se forma a partir do texto literário, uma expressão genuína de sujeito da expressão estética da leitura.

Entre os muros da escola é uma metáfora para compreender o processo de formação do leitor literário, com destaque para aspectos de convergências entre o contexto brasileiro e o português, trazidos pelos professores de Literatura do Ensino

Superior. A discussão sobre a formação literária em âmbito formal da Educação Básica de ensino se sustenta na ideia de que a experiência estética da leitura literária se dá, sobremaneira, na identificação e no impacto sobre o leitor.

Na discussão que se segue, a universidade aparece como tempo e espaço da formação literária, no contexto do curso de Letras. O papel do Ensino Superior e as experiências estéticas de leitura literária no Brasil e em Portugal, embora separem culturas distintas, revelam ligações dos professores brasileiros e portugueses quando inscrevem suas histórias de vida pessoal e profissional.

Por fim, esta seção agrega os espaços sociais e culturais à discussão, por considerar que a formação do leitor literário se constrói e se institui em diversificadas instâncias formativas em que se dá a interação entre o leitor e o texto literário.

5.1.1 O sujeito da recepção: descoberta e fascínio

Segundo Nelly Novaes Coelho, “à medida que o homem avança no conhecimento científico do mundo e começa a explicar os fenômenos pela razão ou pelo pensamento lógico, também vai exigir da literatura uma atitude científica que possa apresentar a verdade do real” (COELHO, 2000, p 52). Isso significa dizer que ao universo infantil, lugar onde a fantasia e a realidade se encontram e se confundem, ainda há lugar para o fascínio da descoberta. Para a criança os contextos das verdades e dos fatos caminham juntos com a sensibilidade e a imaginação. A partir desse encontro, os vazios e os hiatos são preenchidos pela recepção criativa de interação entre o leitor e a obra literária, em que o lúdico e o fantástico se transformam em elementos simbólicos de representação do real.

Ao trazer para o presente as experiências de leitura significativas para a constituição da sua formação de leitor literário, o professor de Literatura, de nível superior de ensino, sujeito do estudo, não hesita em construir os fatos que marcaram a sua infância. Posto que o futuro profissional ainda lhes fosse desconhecido, naquele momento, é na figura dos pais, enquanto leitores, o grande espelho pelo qual os professores, ainda criança, tendem a admirar e a seguir. De modo geral os relatos, em ambos os países, apontam a família como o núcleo básico para a sua formação de leitor literário. É na imagem do pai: “homem calado e de livros” e a mãe “leitora de leitura popular e contadora de histórias” que a

professora BR6 diz iniciar e construir a sua relação “apaixonada” com a Literatura. Apesar da falta de livros infantis em casa, o exemplo dos pais habita, ainda, hoje a sua memória como um fator decisivo que despertou e logo se transformou em uma “curiosidade voraz” pelos livros. Como um exercício de percepção e identificação, o interesse pela leitura se dá também a partir de uma operação “posterior a qualquer análise de conteúdo”. (ISER, 2002, p. 17)

Filho de pai intelectual e poeta, o professor BR6 vê a leitura literária, no contexto familiar, como “condição de vida”, o que se transformou em sua “própria condição”. Assim justifica o professor brasileiro o seu “fascínio” pela Literatura na infância e que permanece até hoje por ser, além de professor de literatura, famoso escritor e membro da Academia de Letras da Bahia. No aspecto do “fascínio” que fora atribuído pelo professor, há uma concordância com a professora brasileira e também escritora, quanto à expressão usada para descrever a imagem que lhe ficou na memória: “Fui uma criança fascinada e apaixonada pelas histórias. Lembro meu pai à noite, lendo. Lia e fumava. O hábito de fumar ele abandonou, segundo ele, para nos dar exemplo, mas até hoje continua lendo. Isso foi uma influência. Eu o via lendo sentado na cadeira” BR4.

Para esses professores brasileiros, a imagem dos pais foi, e continua sendo, a referência de um mundo marcado pela experiência concreta de leitura e pela presença de livros e bibliotecas particulares. Nos seus relatos, foi comum e recorrente ouvir: “Eu tinha uma biblioteca em casa”, “Na minha casa havia muito livros e revistas”, “Fui uma criança cercada de livros”. “Ouvia histórias todos os dias”. “Ouvir histórias me direcionou para o mundo ficcional”.

Junto ao exemplo dos pais leitores e a presença do texto literário, os relatos foram marcados pelas lembranças dos livros como presentes que costumavam pedir e ganhar. Os livros de Literatura eram sempre presentes aguardados com muita ansiedade e entusiasmo pelas crianças leitoras literárias— aqui representadas pelos professores de Literatura - sobretudo, aquelas que moravam no interior da Bahia onde livrarias e bibliotecas são praticamente espaços inexistentes. Nas lembranças, estão as imagens: “Presentes de livros de histórias eram os mais esperados no Natal” BR4; “Ficava namorando os livros e depois os pedia de presente” BR5; “Os livros eram sempre presentes esperados com muita ansiedade” BR6. Sobre os

presentes em forma de livro, é interessante transcrever parte do relato do professor brasileiro:

Sou filho único! Quando minha mãe ia ao Shopping Iguatemi, na década de 80, sempre no final do mês, eu não gostava de ir com ela, porque achava enfadonho vê-la comprar roupas e eu sem opção. Então, sabendo meu gosto pelos livros, ela arranhou uma estratégia para me deixar mais à vontade. Ela passou a me deixar na livraria e recomendava à vendedora para que visse o que eu queria ler. Eu fazia a festa! Tinha uns dez para onze anos. Quando ela chegava para me buscar, eu estava com um monte de livros, querendo comprar todos. Ela mandava que escolhesse um, apenas. Eu lia o livro todo e todo mês ganhava mais um. E todo mês era isso: roupas e sapatos para ela, e livros para mim. BR2.

Em articulação com os relatos brasileiros, o contexto familiar na formação do leitor literário, dos professores portugueses, também foi considerado como razão fundamental para as primeiras experiências literárias. Marcados pelo incentivo e exemplo dos pais como leitores, os professores portugueses revelaram terem a imagem na memória como uma forte e decisiva inspiração na sua formação literária: “em casa tive muita influência dos meus pais através de livros diversificados: coleção de livros infantis, romances, poesias”. PT2.

“Tinha muito livros em casa e dormia ouvindo as histórias contadas por minha mãe e também livros em cassetes que punha no rádio para ouvir as histórias”, diz a professora portuguesa PT5. Para PT3, a presença dos pais e dos amigos que a rodeavam pelo gosto comum aos livros, sempre foram motivo de novos encontros e descobertas literárias. É, portanto, a lembrança dos pais que a experiência da leitura marca a infância da grande parte dos sujeitos colaboradores do estudo. Apesar de haver casos que apresentaram alguma limitação por morar em lugar afastado ou por não ter livros em casa, os da escola representavam uma boa opção: “Tinha incentivo dos meus pais, entretanto, se resumiam aos livros usados na escola” PT1. No contexto brasileiro não era diferente: “Recordo os livros lidos na sala destinada à leitura ou na biblioteca da escola”BR7. Na dificuldade, por morar em lugar isolado do centro urbano de Braga (Portugal), ressalta o professor:

Na minha infância, não tive a presença de livros nem de práticas de leitura literária já que vivia numa aldeia do Gerês onde não havia acesso a qualquer tipo de biblioteca. Recordo apenas que, na aldeia, passava mensalmente, uma biblioteca itinerante (minibus), da qual eu recolhia um ou outro livro emprestado de aventura. PT4.

O interior da Bahia aparece como um obstáculo, para alguns, mas não em impossibilidade: “Morava no interior da Bahia, era uma dificuldade para ter acesso aos livros. Mas quando vinha para Salvador, fazia a festa nas livrarias”, BR7. A viagem para capital se traduz como um grande acontecimento literário: “Quando ia a Salvador, o encontro com os livros literários era grande”BR1.

Os temas religiosos, comuns dos lugares do interior da Bahia, também denotavam material de interesse para a recepção da leitora “voraz”: “Por morar em um lugar muito religioso, a Bíblia e os livros ligados à igreja, como exemplares da vida ligada à moral, hagiografias eram comuns”. Além dos temas religiosos, a experiência com as histórias em quadrinhos a levaram ao mundo dos poemas épicos a partir da Odisseia - Cânone da cultura Ocidental e um dos principais Poemas Épicos da Grécia Antiga, atribuídos a Homero. Das revistas infantis recorda com entusiasmo: “A revista em quadrinhos também foi um meio para que eu chegasse ao texto literário. Foi através do Tio Patinhas (personagem americano de ficção, criado em 1947, pelo cartunista Carl Barthes) que aconteceu o meu primeiro contato com o Clássico: a Odisseia” BR6.

A satisfação da descoberta em ver os limites ultrapassados se constituiu como experiência significativa de fruição. Ao ser seduzido na identificação afetiva pelo texto, cabe única e exclusivamente ao leitor concretizar a leitura que postula o envolvimento de múltiplos processos. Para Jouve (2002, p. 17), “ler é, anteriormente, a qualquer análise de conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos”.

Cercado de livros e alfabetizado pela mãe, o professor BR5 diz que não só lia como também decorava as histórias. Ao chegar à escola já se sentia “íntimo” dos livros. O recurso da memória também é utilizado por BR1 “Eu memorizava as histórias que gostava”. Oriundos de contextos social e cultural distintos, as estratégias para a recepção dos textos literários era a mesma: a memorização das histórias. De outro modo, o que se constata, é que, no processo de desenvolvimento da criança, da própria formação, a fixação de mecanismos não é impeditiva da criatividade, pelo contrário, ela pode ser também condição de criatividade, haja vista, ambos os professores terem se tornado grandes escritores baianos. Em outras palavras, enquanto aquele residia na capital baiana, cercado por livros e por pessoas intelectuais, já que o seu pai era escritor e a sua mãe professora, para

esse, o mérito da sua formação é atribuído ao esforço próprio e à sorte de ter nascido com um “dom”.

É de forma muito espontânea que descreve a sua experiência de leitor literário como um “dom”. Segundo o professor, “o sujeito já nasce com o dom”. Declara ser um “autodidata”, uma vez que face uma infância sem livros: “em casa, nem a Bíblia tinha”, a sua curiosidade e disposição surgem de uma “disposição nata para as artes”. Evidentemente, como a criança não é um ser desprovido de inteligência, a sua recepção ao texto literário, assume um genuíno papel, imprescindível para a experiência estética da leitura, o que, na sua visão, trata-se de um “dom”, pode ser também entendido como:

O pensamento infantil está apto para responder à motivação do signo artístico, e uma literatura que se esteie sobre esse modo de ver a criança torna-a indivíduo com desejos e pensamentos próprios, agentes do seu próprio aprendizado. A criança, sob esse ponto de vista, não é nem um ser dependente, nem um “adulto em miniatura”, mas é o que é, na especificidade de sua linguagem que privilegia o lado espontâneo, intuitivo, analógico e concreto da natureza humana. (PALO; OLIVEIRA, 2003, p. 8)

Por outro lado, na concepção do professor BR3 para quem, apesar de ter a presença dos livros em casa não sente que fora despertado, quando criança, para a magia das histórias: “Não me lembro de meus pais me dando livros, lendo para mim. Nada disso dentro de casa, nada de magia”. No seu ponto de vista, “a falta de orientação dos adultos dificulta a descoberta da criança, desde quando essa não tem autonomia para buscar, sozinha, o livro”. Nas palavras do professor:

É difícil ter livro, ir à livraria, quando se é pequeno, não tem dinheiro! É difícil ir à livraria e buscar, descobrir um livro. A gente não sabe fazer isso direito, ir à estante para descobrir algo que não esperava encontrar. Não tem isso! Hoje, você vê que as pessoas já entram na livraria e perguntam para o vendedor. Normalmente se chega à livraria com o nome de um livro determinado. Na verdade, eu não fui à livraria na infância BR3.

Para Hauser (1997), significa a instância da mediação, uma vez que é necessário haver “mãos” que conduzam os materiais de leitura até o leitor. Nesse sentido, não podemos atribuir uma “falta de autonomia” da criança, à qual remete o professor, mas, sim, à ausência de estímulos que possam acionar a imaginação e a fantasia inerentes a toda e qualquer criança. “Suponho que a literatura abre porta,

mas a paisagem está aninhada no coração do leitor. A imaginação é privilégio de todos os indivíduos” (OLIVEIRA, 2005, p. 169-170). Quando essa se configura como elemento presente, o encontro com a Literatura não apenas despertará a curiosidade e, conseqüentemente, o gosto pela leitura, mas também permitirá à criança-leitor ler o contexto que lhe cerca. Fato que se justifica na voz do professor BR5: “pais leitores não são condição básica para que os filhos se tornem grandes leitores. Conheço famílias de intelectuais e que os filhos não gostam de ler literatura”. Pode-se dizer, entretanto, que no processo de formação do leitor, com ênfase na infância, a identificação afetiva, em primeiro lugar, se constitui como fundamental. Todos os processos formativos são válidos à medida que aproximam o leitor do texto literário, porque é no jogo de identificação que o leitor literário desenvolve a sua capacidade imaginativa.

Ainda em relação à família como núcleo primordial para a formação do leitor literário, embora sejam identificados casos em que o encontro com a Literatura tenha sido bem sucedido, apesar da ausência de livros e falta de exemplos de pais leitores, como nos casos relatados, se constituíram em minoria em relação aos contextos pesquisados. Mais uma vez, como forma de ilustrar o destaque concedido à família, transcrevo: “Tudo começa na família. Ela é o grande espelho onde a criança se mira. É a referência maior,” diz BR6.

A questão a ser considerada, para além da mediação dos pais e da presença do livro no cotidiano da criança-leitora, deve ser concebida também a partir da interação subjetiva entre o leitor e a obra literária, uma vez que é na exploração da fantasia e da imaginação que se fomenta a criatividade e se fortalece a interação. É na riqueza dos aspectos simbólicos que a experiência lúdica e fantástica se concretizam. Assim como para professor BR1, ao ouvir e obedecer à ordem dada: “Apague a luz. É hora de dormir, não mais de ler”, semelhante tristeza sentia Proust ao ouvir a voz imperativa do seu pai ao dizer: “venha, feche o livro, vamos almoçar!” Para Proust, o silêncio da noite, após assegurado o sono dos seus pais, “era hora de acender a vela” (PROUST, 1991, p. 22). Para o referido professor brasileiro - criança-leitora - restava a obediência e a espera do próximo dia e, provavelmente, do próximo capítulo. Afinal, o prazer do texto pode ser definido por uma prática (sem o menor risco de repressão): “lugar e tempo de leitura: casa, províncias, refeição imediata, candeeiro, família onde é precisa, isto é, ao longe e não longe”

(BARTHES, 1973, p. 96-97), porque está também subordinada à lógica dos afetos e das identificações subjetivas. Pensamento compartilhado por Yunes:

O movimento que a literatura desencadeia, de natureza catártica, mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às “impressões” deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de co-mover o leitor, de tirá-lo de seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular. O processo não é tão simples e rápido, mas uma vez desencadeado, torna-se prazeroso e contínuo. (YUNES, 2002, p. 27)

Assim, as crenças infantis, reativadas em certas condições (entre elas a situação da leitura), subtendem as crenças de adultos. “Ao abrir um romance, é a criança que renasce. É a criança que fomos que permite acreditar nas narrativas romanescas”. A leitura, nesse sentido, para Jouve, seria uma espécie de “desforra da infância”. (JOUVE, 2002, p 117). Para os professores brasileiros e portugueses que dizem não lembrar de experiências significativas na infância, a “desforra”, talvez, da leitura literária, suposta pelo autor, possa ser entendida por uma retomada do adulto leitor literário – professor de Literatura - frente ao que a infância lhe negou.

Com instigante pensamento, o intelectual brasileiro Candido (1995) postulou à literatura um fator primordial de humanização, entendido como um processo que confirma ao homem traços essenciais como: exercício da reflexão, aquisição do saber, boa disposição para com o próximo, afinamento das emoções, capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, percepção da complexidade do mundo e dos seres, cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 246). O advento de uma noção de humanização na história contemporânea ressalta a atualidade e relevância do tema da Literatura, especificamente, da formação do leitor literário, ainda na infância.

Embora os relatos assegurem o ponto de vista de Candido, a perplexidade da professora brasileira BR4, se faz legítima e digna de nota:

Fui uma criança apaixonada por livros. Aliás, tenho a impressão de que toda criança é. Não sei em qual altura da vida tal interesse é perdido, pois comumente vemos crianças correndo pra área de livros infantis quando chegam às livrarias. Eles querem pegar nos livros, olhar, passar as páginas com as próprias mãos, interagem com as figuras. Os meus sobrinhos são assim, dou livros de presente e eles adoram. Depois, acontece alguma coisa na adolescência que faz com que as pessoas deixem de gostar do livro.

5.1.2 Entre os muros da escola

Para compreender o processo da formação do leitor literário em contexto de Educação Básica de Ensino, é preciso iniciar este capítulo a partir do relato da professora BR4. Estimulada a falar sobre a sua experiência com a Literatura na escola de Ensino Básico, a professora entrevistada se mostra animada para recordar com felicidade a sua descoberta com o mundo ficcional entre a leitura e a escrita, já que além de professora é também escritora:

Na escola, lembro que a parte que mais gostava na aula era a de histórias. Quando tinha histórias e depois discussão. Baseados naquela discussão éramos estimulados a escrever, criar outras histórias. Me lembro que além de escrever as minhas, eu criava para colegas meus que alegavam não saber escrever, não tinham ideias e me pediam. Eu fazia isso em troca de merendas, e coisa e tal. Outra mania era reescrever as minhas histórias preferidas, mudando a parte da qual desgostava. Eu pegava alguns cadernos vazios, por exemplo, desenho era uma disciplina que nunca tinha professor, o caderno estava sempre vazio, aí eu pegava o caderno, que não tinha pauta, fazia a pauta com régua e lápis e reescrevia a história. A da Sereiazinha, por exemplo, sempre reescrevia, mudando aquilo de que eu não gostava. Um dia, a professora, que se chamava Rosa, me lembro como hoje, pegou o meu caderno e viu aquilo. Fiquei com medo que ela chamasse os meus pais, porque eu usei o caderno para o que não devia, mas ela disse:

— Por que você não começa de onde você não gostou? Para que reescrever a história toda só para mudar isso aqui?

Eu disse:

— Mas eu não posso começar de onde não gostei, porque aí seria uma história que não existe.

E ela:

— Mas todas as histórias um dia não existiram até alguém escrevê-las.

E aquilo, naquele momento, para mim foi uma revelação. Devia ter uns nove anos. Criança não faz essa relação de autor e história. Criança não quer saber de autor, se existe, se está vivo etc., criança quer saber da história. Então, o que me prendia eram as histórias, nem prestava atenção aos nomes nas capas. A partir desse episódio, comecei a fazer esse exercício de já iniciar as histórias pela parte que não gostava. Depois, passei para a fase dos poemas, já era a adolescência, e eu me apaixonava todos os dias. Todo dia era um amor diferente, e tome poemas para esses amores. Meu pai me deu uma máquina de datilografar assim que saiu meu primeiro poema impresso no jornalzinho da cidade. O jornal se chamava O Mandacaru, o jornal que não dá sombra nem encosto! Meus pais sempre me estimularam muito a escrever.

Pela sensibilidade da professora do Ensino Básico, revelada por BR4 é possível entender o quanto a sua atitude demonstra ter percebido que algo de novo, de dinâmico e específico acontecia. Face à sua sutil percepção, a recepção da leitura pela criança passou a ser, ao mesmo tempo, “uma experiência de liberdade (desengajar-se da realidade) e de preenchimento” (JOUVE, 2002, p. 107), porque a partir dos signos do texto, um universo marcado por seu imaginário fora, finalmente, autorizado.

A experiência assegurada à criança-leitora introduz o que Karlheinz Stierle, autor que compõe a antologia sobre os estudos da Estética da Recepção traduzida por Lima (1979), propõe como o tipo pseudo-referencial como possibilidade de recepção de textos literários. Ou melhor, para o autor alemão, o texto literário produz suas próprias condições de referências por não apresentarem um referente externo; a realidade como tal não é referida, essa se apresenta internalizada no texto. Dessa forma, o campo da experiência do leitor literário é estendido, uma vez que o campo de possibilidades de experimentação entre os usos e conceitos da linguagem referencial (pragmática) e auto-referencial (controlado de modo quase absoluto), abre espaço para o processo de identificação frente à leitura.

A experiência estética da leitura literária vivida pela criança-leitora através de uma “manipulação nova seja de conceitos seja de experiências, facultando assim oportunidades de experiências não previstas nem pela ciência, nem pela pragmática” (LIMA, 1979, p. 34), lhe confere a liberdade de fruir, de pensar, de elaborar e de recriar as histórias conforme a sua vontade, já que a “verdade” das “mentiras” e as “mentiras” das “verdades” foram finalmente desveladas. Sobre a importância das verdades inseridas nas mentiras ficcionais, é legítimo afirmar: “Somente a literatura dispõe de técnicas e de poderes para destilar esse delicado elixir da vida: a verdade escondida no coração das mentiras humanas.” (VARGAS LLOSA, 2004, p.21)

A “revelação” descrita pela professora brasileira BR4, na perspectiva da formação do leitor literário, pode ser compreendida com base numa teoria formal da recepção de textos ficcionais, a partir das diferenças entre a recepção pragmática e a recepção ficcional, como propõe Iser (1979). A primeira apresenta um estado de fato, porque programado para uma interpretação orientada, na qual o leitor literário a recebe como um esquema de ação prévio. Sobre a última, não se não se pode

afirmar, de imediato, que a ficção remeta a um campo de ação porque não há um compromisso com a “verdade”.

A complexidade do ficcional, portanto não se encontra necessariamente em ser uma leitura mais difícil, mas no fato de que ela pode receber uma variedade de leituras, desde ingênua, pragmaticamente orientada, passando pela quase pragmática até a propriedade ficcional. (LIMA, 1979, p 33)

Despertado o interesse pelo mundo da ficção, a experiência estética da leitura literária passou a ser “uma paixão”, “uma curtição”, “um fascínio”, “o máximo do prazer”. Assim revelam professores brasileiros: “Depois de viver uma experiência estética com a leitura literária, a “obrigatoriedade” das leituras para o vestibular passaram a ser um enorme prazer” BR4; “A literatura no segundo grau (Ensino Médio) é preparação para o vestibular, mas eu que já estava fascinado pelos livros, comecei a ler com outros olhos. Não apenas com o olhar de estudante de escola que está lendo por obrigação. Eu comecei a ler o livro para curtir a experiência da leitura”BR3. Os relatos remetem e confirmam os termos de leitura literária, como experiência estética, adotados por Jaus: “tanto libertação de alguma coisa quanto libertação para alguma coisa”. “Que por um lado desprende o leitor das dificuldades e imposições da vida real; por outro, ao implicá-lo no universo do texto, renova a sua percepção do mundo.” (JOUVE, 2002, p. 108)

As experiências estéticas declaradas pelos professores de Literatura em curso Superior de Ensino, sujeitos do estudo, seguem por caminhos distintos. Alguns expõem marcas de uma educação em contexto escolar bastante significativa, como no relato anteriormente descrito. Na memória dos professores-escritores BR1 e BR5, em analogia ao que diz BR4, as aulas eram significativas quando promoviam a discussão sobre o texto com estímulo para a escrita. No entanto, a redação não era valorizada do ponto de vista da criatividade literária, uma vez que a ênfase dada à norma padrão da Língua Portuguesa, desvalorizava todo e qualquer caráter inovador: “Até consegui um elogio da professora por um texto escrito, mas que logo foi desfeito porque, segundo ela, eu não sabia gramática”, BR1. De modo semelhante, conta o professor brasileiro, BR5: “A professora de Português chamou a minha mãe e disse: o seu filho não sabe nada de gramática. Ele precisa estudar gramática”.

Embora a experiência com a leitura literária na Escola Básica (Ensino Fundamental e Médio), nem sempre traga marcas significativas nas aulas de Língua Portuguesa, as experiências no âmbito formal de educação ainda assim se apresentam como positivas. Com a disciplina de História surgiram como momentos reveladores de inspiração:

O primeiro livro que foi importante para mim foi um professor, na escola, quem pediu, e pediu para o meu pai comprar. O dado importante é que não foi o professor de Literatura. Foi um professor de História: *O Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley. Foi quando pensei: esse negócio de literatura é uma coisa diferente! BR3.

As palavras do professor BR3 encontram eco nas experiências dos professores BR6 e BR4 respectivamente: “A minha experiência com a Literatura veio, a princípio, com uma leitura numa perspectiva histórica da obra”, BR6, ou ainda: “Com a disciplina de História eu também via sentido no ensino em relação com a Literatura e com as artes em geral.” No que diz o professor brasileiro, fica evidente que do agenciamento dos signos nasce uma nova maneira de conferir sentido ao mundo empírico. Assim, a leitura não estará presa à necessidade ou à verossimilhança dos fatos, mas a modos de construção ficcional e modos de signos inscritos na configuração de um tempo, de uma cultura, de uma sociedade, de um personagem. Ou melhor, é na linguagem cifrada de signos, que a Literatura se materializa histórica e socialmente. Nas palavras do filósofo, “a soberania estética da literatura não é o reino da ficção” (RANCIÈRE, 2010a, p. 43). Ao contrário, através da sua linguagem simbólica tem trânsito livre entre a ficção e a descrição e a interpretação dos fenômenos históricos e sociais. Quando, em oposição à história factual, praticada pelos historiadores e extraídas dos arquivos, cujos documentos traziam a velha história dos príncipes, das batalhas e dos tratados e dos modos fundados na cronologia das cortes e nas suas relações diplomáticas, deram lugar às narrativas e aos testemunhos da ação de sujeitos anônimos. Comenta o autor:

A aparição das massas no palco da história ou nas novas imagens não é fruto da ligação entre a idade das massas e a idade da ciência e da técnica, mas sim da lógica estética de um mundo de visibilidade que revoga, por um lado, as escalas de grandeza da tradição representativa e, por outro, o modelo oratório da palavra em nome de uma leitura dos signos inscritos no corpo das coisas, dos homens e da sociedade. (RANCIÈRE, 2010a, p.38)

Para os professores de Literatura em cursos de Letras, sujeitos do estudo, a leitura literária faz sentido e se torna uma experiência estética, numa perspectiva histórica também por esta conter indícios da história. Na esteira do verdadeiro, do fato acontecido, quando arrebatada da sua vivência para ser transformada numa representação simbólica, que é própria à categoria estética das artes – se configura como potência do sensível na sua produção, do mesmo modo que na sua recepção. Amparados na leitura e na interpretação, os professores-leitores literários expressam que passaram a extrair dos fatos históricos a sua aparente “verdade” para transformá-los em uma experiência estética de leitura. É, a partir dela, que se autorizaram a ler as expressões das contradições de um personagem, de uma vida, de uma sociedade. Em outras palavras, “fingir não é fabricar ilusões, mas elaborar estruturas inteligíveis”. Ou seja, em uma desordem empírica, a Literatura se constitui por uma lógica estrutural que pode relacionar acontecimentos sobre a história sem, com isso, prestar contas acerca da “verdade” daquilo que diz, uma vez que é feita de ficções e de relações entre os fatos. (RANCIÈRE, 2010a, p. 42)

No dizer do filósofo, “o real deve ser ficcionado para ser pensado.” No processo de formação do leitor literário, dos professores-leitores literários, foi criada a possibilidade de, a partir da experiência estética vivida, maneiras de pensarem a história. Evidentemente, que não se trata de afirmar que tudo é ficção no texto literário, uma vez que “escrever a história e escrever histórias é algo que depende do mesmo regime de verdade”. Afinal, nunca estamos certos até que ponto as relações que conduzem o nosso ver, o nosso fazer e o que podemos fazer são reais. (RANCIÈRE, 2010a, p. 42)

Enquanto as aulas de Literatura se apresentavam para o professor brasileiro como “enfadonhas” e “sem sentido”, o conteúdo das aulas de História, ao ser abordado a partir da leitura que o professor da disciplina fazia da obra literária, numa perspectiva histórica, começa a fazer sentido e despertar o seu interesse:

Eu não sei se antes, ou depois, ou durante, a professora de literatura tinha passado o livro: *As Primeiras Histórias*, de Guimarães Rosa. E foi péssimo aquilo! O que ficou na minha cabeça foi o Huxley, como algo que deflagrou uma paixão ou um interesse quase que imediato pelos livros. Isso foi no Segundo Grau, hoje Ensino Médio. Não foi por um professor de Língua Portuguesa, mas por um professor de História. Lembro, quando garoto, adolescente, de ouvir o professor falar na sala de aula sobre Anarquismo. Uma coisa assim BR3.

Fato que, entretanto, não significa que as vias de subjetivação do leitor literário não possam ter efeitos no real, mas que passa, antes, por um regime do sensível. Na experiência estética da leitura literária, o leitor traça trajetórias próprias. Entre o dito e o por dizer inscritos no texto literário deve existir também espaço para o pensável e para o possível que, muitas vezes, destrói as categorias de evidência, mas que se ajustam e se reconfiguram perfeitamente no mapa das suas relações e percepções. Vale dizer que a experiência estética da leitura literária não é exterior ao texto, mas que representa uma postura deslocada, enquanto partilha do sensível para a elaboração do pensamento e da produção do(s) sentido(s). A leitura literária frui, nesse sentido, como aquela que também coloca o leitor em situação de perda, aquela que o desconforta, o faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, a consistência dos seus gostos, dos seus valores e das suas recordações, o faz entrar em crise na sua relação com a linguagem (BARTHES, 1973, p. 49). Na concepção do escritor peruano, Vargas Llosa, a Literatura é ambígua: “suas verdades são sempre subjetivas, meias verdades, relativas, verdades literárias que com frequência constituem inexactidões flagrantes ou mentiras históricas.” (VARGAS LLOSA, 2004, p.18)

Os homens não vivem apenas da verdade; as mentiras também lhes fazem falta: as que inventam livremente, não as que lhes são impostas; as que se apresentam como o que são não as contrabandeadas com a roupagem da história. Assim, a ficção enriquece a existência humana, completa-a e, transitoriamente, compensa-os dessa trágica condição que é a nossa: a de desejar e sonhar sempre mais do que podemos alcançar. (VARGAS LLOSA, 2004, p.25)

Por outro lado, a variável que aparece com maior impacto no contexto de educação escolar português - Escola Básica e Secundária - na a formação de leitor literário – professores de Literatura portugueses, a postura dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, como leitores literários, passaram a ser um exemplo a ser seguido: “A escola incentivava muito. Os professores eram leitores e nos motivavam a ler. Admirava a leitura oral dos meus professores e a sua capacidade de se expressarem com correção” PT1. Apesar de reconhecer que a imposição da leitura literária pode ser considerada como um fator negativo para a formação do leitor, os professores portugueses, ponderam que a obrigatoriedade da leitura, do estudo das obras literárias, com ênfase ao que diz respeito aos textos Clássicos e autores Universais, foram importantes e significativos para o seu

processo de constituição do leitor literário em âmbito escolar: “O leque de leituras proposto pelo sistema oficial de ensino acabou por abrir as portas ao conhecimento de alguns autores, de obras desconhecidas de escritores já conhecidos. Apesar de o fator ‘obrigatoriedade da leitura’ não ser um incentivo e apesar de algumas práticas, quer de abordagem dos textos, quer de avaliação, serem um obstáculo à fruição de leituras, considero que, a escola acabou por desempenhar o papel de enriquecimento.” PT2.

Com opiniões semelhantes, os professores PT3 e PT5 respectivamente, concebem como positiva a experiência com a leitura literária na escola e reconhecem o mérito dos professores: “A escola básica e secundária foi determinante na minha formação como leitora. O cânone escolar moldou as minhas leituras, inclusive a recreativa: embora tivesse lido a chamada “literatura para adolescentes”. Nas férias li *Eça*, Camilo, Fernando Namora, Miguel Torga. Depois, devo assinalar a importância dos professores de Português, sobretudo os do secundário, que me levaram a descobrir o gosto pela análise de texto e pela história literária. Em paralelo, estudei na *Alliance Française* que me permitiu conhecer autores franceses”; “Para ser honesta não me lembro de a escola primária (1º ciclo/fundamental) ter muita influência. Lia o que era obrigatório e livros que a minha mãe trazia. Acho que o meu gosto pela Literatura começou na escola secundária. Tive uma professora de Português que me ensinou a ter prazer na leitura e acho que foi fundamental no meu percurso”.

Para PT4, professor português, entretanto, a educação formal em escola de religião Católica, representou uma dificuldade na sua formação literária. A falta de biblioteca escolar também se apresentou como obstáculo a ser superado: “Na Escola Básica e Secundária - no meu caso um Colégio, ainda não havia uma biblioteca escolar, onde pudéssemos regularmente escolher livros para ler. Em todo o caso, nas aulas de Língua Portuguesa, sei que começamos a ler com regularidade textos literários de vários períodos da nossa história da literatura. No entanto, tenho ideia de nestes níveis de escolaridade eu ainda não ser um leitor frequente de textos literários, para além dos poucos que lia fora da sala de aula.”PT4.

Como pontos comuns entre o contexto brasileiro e o português, do presente estudo, as experiências de leituras literárias consideradas significativas, pelos professores de Literatura do Ensino Superior, nos primeiros anos de educação

formal, Ensino Fundamental e Médio, no Brasil e Básico e Secundário em Portugal, é possível considerar e compreender que, no percurso de formação do leitor literário, o incentivo e a influência dos professores, aliada a uma formação que começou no ambiente familiar, se destacam como circunstâncias relevantes. Não significa dizer, entretanto, que para aqueles cuja experiência nas duas instâncias – familiar e escolar, não tenham sido bem sucedidas, a experiência estética da leitura literária deixou de acontecer.

Como uma experiência pessoal e intransferível, se trata de uma experiência sempre marcada pela imprevisibilidade. Ou seja, se constituiu por alguma ruptura sobre qualquer expectativa, uma vez que, o acontecimento é constantemente determinado pela novidade e pela descoberta. Logo, pode-se afirmar a dimensão de passagem, de travessia e também de perigo da experiência da leitura literária. Experiência que implica, acima de tudo, na disponibilidade do leitor para a aventura e, conseqüentemente, para o seu processo de identificação e formação. A arte literária, como todas as artes, baseia no princípio que autonomiza o sujeito e articula essa autonomia a uma ordem individual porque é próprio da experiência estética da leitura literária remeter à condição humana de sujeitos livres. (JOUVE, 2010, p. 214)

Dito de outro modo, a base da experiência estética da leitura literária se alicerça como um modo singular de habitar o mundo do sensível para que a humanidade que ainda está latente no homem, não se perca em modelos previamente estabelecidos. Neste particular, é possível dizer que a Literatura na formação do leitor literário, pela via estética de recepção, produz uma ideia inconfundível, especialmente, quando entendida como a realização do sensível de uma humanidade comum.

Se, nos relatos apresentados, por um lado existe uma noção de ensino da Literatura sob a ótica de professores, cujas experiências estéticas de leitura literária foram marcadas pela perspectiva histórica da obra, por outro, há aqueles que têm nos seus professores formadores, modelos a serem seguidos. Em ambos os casos de formação literária em âmbito formal de Educação Básica de ensino, podemos sustentar a ideia de que a experiência estética da leitura literária se dá, acima de tudo, na identificação e no impacto sobre o leitor. Uma vez concebida com o estatuto de objeto de arte, a Literatura e a formação do leitor literário merecem um olhar

atento e cuidadoso, principalmente, por aqueles que acreditam no paradigma do sensível e nas condições formativas que impulsionam vidas por vir.

5.1.3 A universidade

Em resposta à pergunta sobre a formação acadêmica do professor de Literatura no Ensino Superior, com a experiência estética da leitura literária – no curso de Letras, os professores portugueses, participantes do estudo, foram unânimes em afirmar como imprescindíveis as aulas e a influência que receberam dos seus professores de Literatura durante o período cursado na universidade. Fato que viria a se confirmar na escolha futura, pela opção de seguir uma carreira acadêmica, especificamente, na área literária, e também no engajamento afetivo como componente essencial na sua formação de leitor literário. Revelam com ênfase e emoção as vivências em âmbito universitário. Relatos que confirmam o quanto as emoções fazem a leitura literária ter um “charme” especial, porque elas a base do princípio de identificação, motor fundamental da leitura de ficção. “Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade” (JOUVE, 2002, p. 19). As respostas aqui transcritas, dos relatos dos professores portugueses, evidenciam o reconhecimento da positiva formação literária acadêmica recebida nos cursos de Letras.

Durante o curso de Letras tive oportunidade de continuar esse caminho pelo facto de ter contactado com dois professores de Literatura que não só ensinavam muito bem, como me fascinavam pelo modo como falavam dos livros e dos autores e das vivências e das várias leituras e hipóteses de leitura que dali poderia retirar. PT5.

O Curso de Letras foi uma paixão. [...] Nunca achava que um livro fosse chato. Trazia para a casa os livros da Faculdade nas férias e lia com os meus irmãos mais novos excertos de textos. Com isso um dos meus irmãos ficou apaixonado pela literatura e hoje é um dos nossos pares académicos na área da literatura brasileira. PT1.

O curso de Letras acabou por abrir as portas ao conhecimento de alguns autores, de obras desconhecidas de autores já conhecidos. Sobretudo, nas disciplinas de literatura ou outras ligadas à formação educacional nas quais os docentes sugeriam o contato com obras literárias. PT2.

As vozes dos professores portugueses fazem eco no Brasil, através do que diz a professora BR7, quando confirma a importância do curso de Letras para a sua formação literária. Por ter encontrado na Universidade, professores que exerceram grande influência nas suas leituras literárias, através dos estudos dos textos e autores clássicos, considera proveitosa a experiência. Destaca, porém, a Teoria Literária como uma disciplina fundamental para a sua formação “erudita”, na perspectiva de que trabalha o que é considerado a “grande Literatura” e “grandes escritores”. Destaca, ainda, uma disciplina optativa sobre o escritor brasileiro Guimarães Rosa, como um marco para a escolha da profissão. BR7. Traço que se mostra expressivo também nos relatos dos professores portugueses:

Foi realmente no curso de Letras que, tanto por obrigação como por gosto, comecei a ler livros de literatura portuguesa e, numa segunda licenciatura, a ler obras de literatura de expressão portuguesa (angolana e brasileira, sobretudo). Ao mesmo tempo, ia criando o hábito de ler obras da literatura clássica e universal, com a sensação de que a minha infância tinha sido parca em termos de leituras que uma criança realmente faz” PT4.

Em geral, o curso de Línguas e Literaturas Modernas e o Mestrado em Literatura Portuguesa (que fiz logo a seguir à licenciatura) deram-me ferramentas teóricas e histórico-literárias de leitura, fazendo-me ganhar uma noção gradualmente mais apurada das camadas de interpretação que um texto literário pode comportar e do seu diálogo com a memória cultural. PT3.

Para alguns professores brasileiros, entretanto, as experiências foram marcadas por leituras literárias “fragmentadas” e “sem sentido”, para outros, uma experiência de leitura literária “decepcionante”. Nas afirmações: “julguei que no curso de Letras fosse ler mais o texto literário, no entanto, percebi que isso não era relevante nas disciplinas de Literatura e fiquei decepcionada. Falta a presença da obra literária na sala de aula”, a BR4 expressa descontentamento. Marcas de insatisfação também na voz do professor brasileiro: “eu aprendi, fora da graduação em Letras, a ler o livro, e não ler pela leitura dos críticos e da teoria como é feita na Universidade” BR3.

As palavras dos professores brasileiros refletem e dialogam com o que escreve o historiador e ensaísta, Todorov, no livro *Literatura em Perigo*, publicado no Brasil em 2009, quando chama a atenção para a forma como a literatura tem sido

oferecida aos alunos universitários, durante a sua formação acadêmica, nos cursos de Letras.

[...] estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura de textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional. (TODOROV, 2009, p. 10)

A crítica feita por Todorov sobre a forma disciplinar e institucional com que a Literatura tem sido tratada nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, especificamente, sobre a formação do leitor literário nos cursos de Letras onde o predomínio da história literária e linguística tem perdurado (TODOROV, 2009, p.38), é partilhada por outros autores que se debruçam sobre o tema. Haja vista, por exemplo, já em 1991, Zilberman afirmar que as “universidades de Letras concebem a literatura de uma maneira e ensinam-na de outra” (1991, p. 143); Perrone-Moisés, em entrevista concedida ao jornal Folha de São Paulo, em 1998, diz que os alunos de Letras passaram a ler cada vez mais teoria e menos obras literárias; Leahy-Dios; Menezes apontam os cursos de graduação em Letras como espaços de formação de “especialistas” e de “técnicos” em detrimento da ampliação da autonomia para gerirem a própria prática (2001, p. 8). Estudos que revelaram e salientaram, ao longo do tempo, as recorrentes práticas de leitura literária fechadas e autossuficientes, o que nos faz perceber a visão redutora pela qual a Literatura tem sido tratada em lugares destinados à formação do leitor literário.

Embora reconheça o valor e a importância do curso de Letras para a sua formação de leitor de textos literários, a professora portuguesa PT1 salienta o fato de já ter chegado à Universidade, com uma formação consolidada. “Antes de entrar para a Faculdade, já havia lido muita Literatura brasileira e universal. Por isso, na Faculdade gostava muito de ler todas as obras indicadas pelos professores”, PT1. Questão a ser apontada também por alguns professores brasileiros, como por exemplo: “Descobri a literatura fora do curso de Letras, onde aprendi a ler as obras e não textos isolados. Já estava formado como leitor literário” BR3. Com sentimento parecido ao dos colegas, comenta a professora BR6: “O curso de Letras reforçou a minha paixão. Mas já cheguei apaixonada”.

Na concepção do professor e escritor BR1, o curso de Letras não gera leitores e, muito menos, escritores. Por essa razão, justifica não ter optado pelo curso de Licenciatura em Letras. Como já se considerava “um escritor”, a sua escolha foi por fazer o curso Superior de Ciências Sociais. Justifica a predileção, na crença em que as disciplinas cursadas em Letras “só iriam prejudicar o interesse por determinadas leituras e atrapalhar o seu processo de escrita”. No entanto, ressalta que o Mestrado e o Doutorado foram realizados na área de Letras por já ter criado autonomia suficiente para “estudar e pesquisar por conta própria”, uma vez que acredita que o mérito da sua formação literária se deu pela sua “curiosidade” e pelo seu “dom”. Para o professor brasileiro, significa dizer que a dependência inicial, aos poucos, concedeu lugar à autonomia para garantir a confiança necessária ao processo de leitura literária. Nesse sentido, a formação do leitor literário pode ser entendida também como um processo de “inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ler pelos olhos de outrem.” (MARTINS, 1994, p. 23)

A despeito de ter iniciado e abandonado o curso de Direito para, em seguida, se graduar em Comunicação, o professor e escritor, BR5 considera a sua autonomia de leitor literário, fora da Universidade de Letras, como imprescindível para a sua formação literária. Revela que, acima de tudo, as leituras sobre Teoria e Crítica Literárias foram fundamentais para a sua formação. Porém, confessa que o encontro efetivo como aluno do curso de Letras se deu com o Doutorado, ao tempo em que já integrava o corpo docente Universidade Federal da Bahia. Para BR3, escritor, a sua formação de leitor literário também segue por caminhos semelhantes aos anteriormente citados. BR5 destaca que o curso de Letras pouco contribuiu, uma vez que atribui suas experiências estéticas de leitura literária à primeira graduação feita no curso de Administração de Empresas.

Saí da casa dos meus pais. Acho que isso pode ser importante, porque já estava gostando de ler. Só que, ao pensar em ser professor, eu decidi não ser professor! Fui fazer Administração de Empresas. Acho isso sintomático, importante. Entrei na Universidade de primeira, na UNB (Universidade de Brasília)! E a literatura deu um BUM!!! Explodiu! Lá conheci uns amigos muito bons, gente que também se interessava por literatura. BR5.

Pode-se dizer que, ao vir o outro a partir de si mesmo, a experiência estética da leitura literária se estabelece no jogo entre o objeto e o sujeito. Por julgar importante a experiência, o professor brasileiro BR5 afirma as aproximações e os distanciamentos que, às vezes, são necessários para a constituição do processo de formação do leitor literário. Ao se reconhecer no outro, a experiência estética da leitura literária se revela como uma forma de espanto, prazer e descoberta como são as atividades de (re) conhecimento. Sendo assim, a alteridade por se reconhecer no outro e a partir do outro, o leva para dentro de si, ao tempo em que se projeta nessa alteridade, razão que faz também com que seja uma experiência complexa, de caráter questionador, que implica vivê-la a partir das experiências prévias, inerentes ao leitor. Em outras palavras, o contexto que se abre para o leitor provoca perplexidade. Os seus valores foram abalados, ao tempo em que representou uma via de acesso para o exercício de criticidade, uma vez que o seu potencial inovador e renovador da experiência estética da leitura literária o fez abrir mão das suas certezas e expectativas para se deixar arrebatado por coisas novas, confirmada nas suas palavras: “a Literatura deu um BUM!!!” BR5.

Inspirado e movido por essa vivência, após concluído o curso de Administração de Empresa, resolveu fazer uma segunda graduação. Dessa vez, a escolha, finalmente, não poderia ser outra diante à certeza da profissão a seguir: professor de Literatura. Com a intenção de ver ampliado o seu universo de leituras literárias, o curso de Letras se impôs no seu caminho como passagem obrigatória. “Fiz o curso de Letras porque queria aprender a ensinar”. Entretanto, ressalta que foi fora do curso de Letras que leu as obras completas. O referido curso lhe apresentou apenas “fragmentos de obras.”, lamenta o professor brasileiro.

Face aparente contradição entre, de um lado, os que consideram a Teoria e Crítica Literária como entraves para a experiência estética da leitura literária nos cursos de Letras e, do outro, aqueles para quem as aulas de Literatura, cursadas na Universidade, ampliaram a visão e abriram novos horizontes, é possível perceber que a “paixão” e o “fascínio”, estiveram sempre presentes e se constituíram como fundamentais para a confirmação de um processo, anteriormente iniciado, seja na família, na escola no Ensino Fundamental e Médio, no Brasil, ou no Ensino Básico e Secundário em Portugal, ou mesmo no interior dos cursos de Letras.

Perante a preocupação quanto ao tratamento dado à Literatura nos cursos de Letras, onde se “aprende acerca do que falam os críticos em detrimento do que falam as obras e seus leitores”, pergunta Todorov: “por que estudar literatura se ela não é senão a ilustração dos meios necessários à sua análise?” E, de maneira pessimista, comenta o autor: “ao término de seu percurso, de fato, os estudantes de Letras se veem diante de uma escolha brutal: ou se tornam, por sua vez, professores de Literatura, ou partem para o desemprego” (TODOROV, 2009, p. 18). No que diz respeito às experiências estéticas de leitura literária dos professores que compõem o estudo, a hipótese proferida por Todorov não se confirma, haja vista terem se tornado professores de Literatura. Com destaque para àqueles que, além da docência, se tornaram também escritores de textos literários.

A despeito da alerta para o “perigo”, como diz Todorov (2009), que ameaça os estudantes de Letras no seu percurso formativo de leitor literário, expressões dos professores de Literatura, como: “já cheguei apaixonada”; “a Universidade confirmou a minha paixão”, nos levam a compreender e acreditar que há, pelo menos, duas razões possíveis para considerar a formação do leitor literário numa perspectiva da literatura como obra de arte: a atenção estética (que para Proust, (1991), é a única que vale), e a relação de interesse. Entretanto, nada impede que a relação do leitor com o texto literário comece por interesse e necessidade e se torne em um experiência estética. Desde quando entendemos a diversidade dos conhecimentos transmitidos pelo texto literário, independentemente, dos nossos gostos pessoais, as propriedades objetivas e os saberes por ela vinculados podem ser igualmente considerados. (JOUVE, 2012)

Desse modo, atitude perceptiva e conceitual, porque cognitiva, estará vinculada também a uma atenção progressiva sobre o que a experiência da leitura literária pode provocar. E, a partir desse processo, o sujeito leitor literário em formação poderá ver sentido na leitura literária, uma vez que essa também terá sentido na sua vida. A partir dessa concepção, o papel do mediador de leitura literária sugere refletir junto com o leitor a fim de perceber em que sentido a experiência estética da leitura literária pode ser objetivamente interessante. Por outro lado, o interesse pode surgir por razões, estritamente subjetivas. Para isso, basta que ela desperte a memória afetiva do leitor, que evoque situações que marcaram a sua vida ou que esteja vinculada a uma situação feliz de leitura. Por

essas razões, a formação do leitor literário pode resultar por uma demanda pessoal até então desconhecida, como também por um interesse em alguma questão específica (JOUVE, 2012). Como parece ser o caso do professor: “Eu descobri dentro da Universidade, mas não pelo curso de Letras. Foi, a partir de então, que resolvi. Descobri que queria fazer Letras. Entrei na Universidade depois, para fazer graduação em Letras, já sabendo que queria dar aulas de Literatura. Eu já sabia, já estava traçado” BR3.

A fim de compreender o papel do Ensino Superior na formação do leitor - professor de Literatura, durante o período cursado em Universidades de Letras, foi possível perceber que, na grande maioria, as experiências de formação literária se assemelham. As razões que os levaram a optar pela profissão de professor de Literatura, apontam a influência de professores, aliada aos seus interesses pessoais. As experiências estéticas de leitura literária, no interior dos cursos de Letras, representam, no contexto do estudo, a linha tênue que separa culturas distintas. Os professores brasileiros e portugueses de Literatura, embora geograficamente separados, se encontram e se reconhecem nas questões comuns inscritas nas histórias de vida pessoal e profissional.

5.1.4 Espaços sociais e culturais

Por ser uma questão preliminar para o estudo e compreensão da formação do leitor literário, posto que todo o processo se firma e se estabelece em várias instâncias formativas em que se dá a interação entre o leitor e o texto literário, a base das teorias concebidas pelos autores da Estética da Recepção, consiste na experiência estética primeira de leitura. Nesse sentido, a arte não terá mais lugar se retirada o seu prazer. Sujeita a diferentes intervenções, entrelaçadas às normas sociais e a mediações, as normas estéticas se entrelaçam por um jogo que se inscreve por instâncias distintas: familiar, escolar, social e cultural. Em todas elas a formação do leitor literário se complementa e se compõe.

Assim, com vista a compreender o papel e as contribuições dos espaços sociais e culturais para a formação do leitor literário, especificamente, professores de Literatura em nível Superior de Ensino, com as entrevistas presenciais realizadas no Brasil e o questionário semiestruturado enviados aos professores portugueses,

os sujeitos do estudo foram inquiridos com a pergunta: que outros aspectos culturais ou sociais contribuíram para o seu processo de formação de leitor de textos literários? Quais?

Como síntese de suas relações sociais, o professor de Literatura se reconhece também como leitor literário a partir do resultado de uma história de identificação da experiência estética de leitura que o levou a conceber questões sociais e culturais que o levaram ao encontro e compreensão da Literatura, alicerces fundamentais para a sua constituição de leitor literário. A descoberta da Literatura vista conjuntamente por uma dinâmica social, revela e acentua a marca de diferentes espaços e esferas distintas, presentes em cada um dos percursos literários formativos.

Ainda tocado pela experiência reveladora da leitura literária, a partir do livro de Aldous Huxley, *Admirável Mundo Novo*, o professor brasileiro BR3 manifesta a grande influência que os amigos e as músicas de Rock exerceram na sua formação. Conta o quanto a leitura de revistas sobre músicas desempenharam um papel decisivo na sua formação literária, uma vez que traziam referências dos críticos das canções que o levavam a buscar os autores citados. Credita às entrevistas com cantores e às letras das músicas, que sempre traziam curiosidades sobre livros e autores, o mérito da descoberta de novas obras literárias, obras que proporcionaram experiências estéticas de leituras literárias, significativas na sua formação:

Tem uma fase que é muito tediosa. Eu, pelo menos, não lia muito. Mas acho que li com muita intensidade os poucos poemas que li. Isso foi marcante! Esse negócio de literatura é um negócio diferente, não sei por que cargas d'água! Era uma coisa assim: o momento, essa história da música que vinha tocando, mas eu não tinha enveredado. O professor, a discussão. Então, todas aquelas informações, aquelas referências, mas não se sabe buscar todas aquelas informações. Ouve a música, lê as revistas, mas não sabe ainda o que é. Não tem onde buscar. E, de repente, cai um livro nas mãos e você diz: oh! Isso aqui é especial! Foram os autores, que eu digo, do Segundo Grau, e mais algumas coisinhas! Ainda ligado a esse mundo Aldous Huxley, Música, Rock e Literatura. Poucas coisas, mas, para mim, formadoras. BR3.

No contexto histórico e cultural estudado e na identidade social dos professores de Literatura em questão, a recepção ao texto literário representa um processo de identificação que vem por instâncias diferentes, porém complementares, nas quais as relações se estabelecem por expressões artísticas

que, ao abrir novos horizontes de busca e encontro que renovam o modo de pensar e de estar no mundo. Nas palavras do professor BR3: “lembro-me das entrevistas de Renato Russo, fazendo referência a Luiz de Camões, sonetos etc. Cantores que falavam de Rimbaud. E, quando você gosta do cantor e lê isso, você se interessa”. Sentimento e descoberta que muda e se transforma, evidentemente, em cada etapa da vida do leitor literário.

Na adolescência, eu tenho essa história muito clara para mim, é um misto de escola e fora da escola. A Literatura. Não estou falando do livro, senti que a Literatura tinha algo de diferente, de especial. Que tem a ver com a escola. Mas é com fora da escola. Para mim, veio através da música, crescendo nos anos oitenta no Brasil, sou de Brasília, tinha uma história de Rock de Brasília, lendo algumas revistas de música que de vez por outra tinham uns críticos que faziam referências literárias. Até sem eu ter lido, certos nomes, para mim, ecoam a fase da adolescência. Por exemplo, Rimbaud, eu só fui ler um pouco depois, então ecoa adolescência, porque era um escritor adolescente, um poeta adolescente, ecoa, lembra. Eu digo que não gosto de ler muito, porque pode destruir certos mitos para mim. São muito mais importantes do que a Literatura. BR3.

Por outro lado, para os professores que passaram a infância no interior do Estado da Bahia, a dificuldade de acesso aos bens culturais era muito grande, o que não significa dizer, impossível. Nas frequentes viagens à capital baiana, Salvador, em companhia de amigos, as visitas à biblioteca, cinemas, feiras de livros, por exemplo, eram destinos certos para que o encontro, finalmente, ocorresse: “Salvador, para mim, eram amigos que gostavam de Literatura, mas também cinema e música” BR3; “Visitava as bibliotecas e livrarias de Salvador” BR4; “Na capital, o meu primo e grande amigo foi meu grande incentivador. Devorador de livros de Literatura. Com ele o meu interesse se deu, definitivamente” BR7. “Tudo relacionado à arte me interessava. Em Salvador, vivia procurando eventos artísticos e culturais”, BR1.

Ao que revelam os professores brasileiros e para além do que separa as variáveis históricas, culturais e subjetivas, a formação do leitor literário comporta certo número de fatores comuns que os aproximam do contexto português. A propósito do que consideram como fatores sociais e culturais expressivos no processo de formação do leitor literário do professor relatam os professores de Literatura portugueses:

O que mais contribuiu foi a presença de um amigo, mais velho, hoje escritor de sucesso no Brasil, reconhecido pela sua qualidade literária, o Jair Ferreira dos Santos (poeta, contista, ensaísta). O Jair foi o meu mentor literário. Ele integrava o grupo de homens cultos da minha cidade e aos poucos me introduzia na leitura. Quando entrei para a Faculdade foi fácil enveredar pelo mesmo caminho de grupos de leitura, tertúlias, etc. PT1.

A frequência de bibliotecas públicas terá contribuído também, a constituição de redes informais de amigos com hábitos de leitura, com os quais se trocam impressões, se recomenda esta ou aquela obra, se aceita esta ou aquela recomendação. PT2.

Cresci no pós-25 de Abril, em Almada, uma cidade com muita actividade cultural, caracterizada por associações culturais e recreativas com larga tradição na promoção da leitura e da música. Sempre acompanhei os meus pais em sessões com escritores e até ensaístas que iam a Almada. Acresce que a política cultural do município sempre apoiou a área cultural e artística e o meu crescimento é beneficiado pela abertura da biblioteca municipal e pelo Grupo de Teatro de Almada, no final dos anos 70 e início dos anos 80. Além disso, tive uma enorme vantagem em viver perto de Lisboa. PT3.

Outro fator, digno de nota, em ambos os países, diz respeito à contribuição, das redes de televisão. No Brasil, a adaptação da obra *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato, escritor que inaugura a Literatura Infantil, no Brasil, nos anos 20 do século XX, reproduzida, diversas vezes, pela Rede Globo Brasileira de Televisão e exibida de 1977 a 1986 e de 2001 a 2007. Em Portugal, através de programas de cunho literário, por entrevistas e comentários sobre autores e obras: “Quando penso em Monteiro Lobato, por exemplo, penso por causa da televisão”. Foi assim que o professor brasileiro BR3 descobre o escritor Monteiro Lobato e o seu o universo povoado por seres fantásticos. Sobre a importância da televisão na perspectiva do professor português, transcrevo: “Devo ainda refletir a importância de alguns programas de televisão que davam a conhecer a Literatura Portuguesa ao grande público: sublinho os programas de Mário Viegas e Costa Pinto Coelho” PT3.

Contudo, houve um professor brasileiro BR5 que atribuiu o mérito da sua formação literária, única e exclusivamente à obra: “Para mim, foi e sempre será o livro!” As palavras do professor implicam em salientar e reafirmar o quanto esse atribui o forte papel da família no o seu processo de formação literária, desde quando, diz ser a literatura “condição de vida” no seu convívio familiar. A postura

comum e diária dos membros de casa como primeiros e principais exemplos e estímulos ao acesso aos bens culturais, ou responsáveis pelo seu contato inicial com os materiais de leitura, lhe fez compreender e conceber a arte literária como uma experiência singular, integrada às atividades do dia a dia. Afirmações que remetem ao que Chartier (1992) concebe como “grupo de convivialidade”, em que o livro ocupa o lugar central, ou melhor, grupos formados por pessoas que, durante um tempo, mantêm uma estreita convivência com os livros. Ainda de Chartier (1992), saliento que a privação da leitura, entre os séculos XVII e XVIII, trouxe a leitura para o círculo familiar, tornando-a eixo de sociabilidade ou parceira compartilhada na privacidade do lar.

A dinâmica de uma formação literária na perspectiva da experiência estética é construída pelo leitor, quando esse é capaz de apreender a leitura literária como uma experiência esteticamente vivida. Dito de outro modo, o objetivo da experiência estética é a satisfação interna. Assim, o essencial da experiência estética é o prazer sentido pela fruição do texto, pouco importando se o prazer encontra sua fonte em um objeto que existe ou fora do leitor ou que tenha, parcial ou completamente, sido reconstruído. (JOUVE, 2012, p. 68)

Experiência que se distancia ao que revela o professor brasileiro, para quem a família era o centro e a motivação literária, encontro, no contexto português, do estudo, situação oposta. Na ausência de livros na infância, o professor português PT4 vivencia a experiência estética da leitura literária fora do convívio familiar. Destaca a formação “humanística”, recebida no colégio interno, como componente decisivo de base pessoal e profissional:

Não houve outros aspetos que contribuíram para a formação de leitor, não só porque o livro não esteve presente na minha infância, mas, sobretudo, porque não senti nem me recordo de fatores que pudessem estar na minha formação, a não ser uma maior formação humanística que recebi quando frequentei o colégio interno. PT4.

A formação humana ressaltada pelo professor português nos leva a refletir e redefinir o papel da Literatura que, segundo Jouve, nunca foi interrompida e que está, cada vez mais, efervescente nos debates acadêmicos e fora deles. Quando alguns estudiosos como Iser (1979), Candido (1995), Vargas Llosa (2004), Todorov (2009), Jouve (2010, 2012), dentre outros, trazem para o centro da reflexão e do debate a formação do leitor literário para a esfera artística é porque têm em vista a

dimensão humana. Postulam e acreditam restituir ao sujeito leitor literário, a autonomia e a liberdade de ser e de se transformar se essa for a sua vontade. Fato que nos leva a pensar na nossa relação atual com a arte, compreendida como uma relação estética que vem não da natureza do objeto apreendido, mas do tipo de olhar que se lança sobre ele. Para Jouve, “julgar a obra no plano estético é perguntar se ela suscita o sentimento do belo”, o que é, inteiramente, subjetivo, uma vez que não existem regras que determinem o gosto, desde quando não existe o conceito do objeto, mas a sensibilidade daquele que apreende o objeto como belo, princípio que fundamenta e evidencia estar em jogo o caráter pessoal sobre o juízo estético da obra. A particularidade estética é entendida por Jouve como aquilo que remete ao sentimento do belo e por artístico o que remete à relação de quem vê, no caso da obra, no caso do estudo, o texto literário, de quem a lê. Na gênese das obras literárias, estarão portanto, o seu projeto estético e a sua configuração (sobrevalorização do significante) que são as estruturas voltadas para exprimir coisas originais e inesperadas. (JOUVE, 2012, 113-114)

Ao destacar o convívio com pessoas mais velhas que falavam de livros que despertavam a sua curiosidade e interesse, não apenas pela Literatura, mas como também pela música clássica, pela pintura e todas as formas de expressões artísticas, como por exemplo, os desenhos de observação e os instrumentos musicais, o professor brasileiro BR1 afirma o caráter individual e subjetivo que o levava à apreciação estética da arte. Destaca, porém, as obras clássicas, indicadas por leitores de “mais experiência” como leituras decisivas para a sua formação literária. Nesse sentido, a distância histórica em que se estabelece entre leitor e texto literário pode adquirir formas distintas de identificações do leitor ao universo textual, porque permite ao leitor contemporâneo da obra uma nova percepção das coisas. Não significa dizer, evidentemente, que a distância entre contexto de produção e recepção seja determinante para o entendimento da obra.

A Literatura, enquanto forma artística, depende de um regime de percepção e de clareza construídas historicamente. Cabe também dizer que, para os que acreditam que tudo já está posto, não restará sensibilidade e nem vontade para viver a estética da experiência da leitura literária. Ou seja, em busca de “confirmação de si” a grande maioria de leitores busca comprovar suas expectativas e valores. Assim, experiência que o leve a desestabilizar as suas crenças costuma, na sua grande

maioria, ser rejeitada, sobretudo, porque a imagem que tem de si mesmo será facilmente abalada. A busca pelas validações que legitime, de alguma maneira, as suas “certezas” se torna o caminho mais confortável a seguir. Caso contrário, rejeita e recusa o texto. (JOUVE, 2002, p. 129)

Por outro lado, no entanto, é a vontade de transformação que impulsiona e move o leitor frente ao texto literário, na medida em que esse, embora afastado no tempo e no espaço, tocado pela experiência do outro, lê a si mesmo. “Quando a leitura é para nós a iniciadora, cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar, seu papel na nossa vida é salutar”, diz Proust (1991, p. 35). Com essa dimensão, experiência estética da leitura será aquela que, certamente, proporcionará ao leitor momentos de reflexão e libertação de dogmas e certezas, para que possa virar a face para olhar em outras direções do pensamento, confirmando, acertando ou modificando o seu próprio pensamento nas suas bases essenciais.

Considerando os distintos cenários de estudo, ao que se refere à formação do leitor literário nos dois países - Brasil e Portugal – especificamente, professores de Literatura em cursos de Letras, se percebe os processos contínuos de formação, com todos os plurais que isso possa significar. A partir das suas lembranças consideradas significativas, foi possível reconstruir e relatar cada processo de constituição do leitor literário, traduzido também pelo acervo particular de formação literária. Nas histórias escutadas, nos livros lidos, nos filmes assistidos, nas músicas ouvidas e nas relações compartilhadas com o outro, as dinâmicas das experiências estéticas de leitura literária se somam e se multiplicam. Isso significa que, por ser dinâmica, também precisa de apoio, de reconhecimento, de interação, de curiosidade e de vontade. Como uma experiência subjetiva e individual, o que não quer dizer individualista, não se decreta nem se impõe, mas se constrói.

Por conseguinte, nos relatos dos professores, há marcas de sujeitos implicados com a Literatura a partir da interação feita entre o eu, o outro e o nós numa fusão de saberes que dialogam com aqueles que se apresentam como novos em contextos diversos: na casa, representada pela família; na escola básica, por professores do Ensino Básico; na universidade por docentes universitários e nos espaços sociais e culturais por amigos e por diferentes manifestações artísticas.

Entretanto, foi possível perceber que, no que concerne ao tema da formação literária por uma via da experiência estética da leitura, os caminhos nem sempre seguiram pela ordem aqui apresentada. Outras formas e concepções sobre o processo de construção da trajetória que constituiu o leitor literário também se apresentam contraditórios, sobretudo, no que diz respeito à formação em espaços formais de educação. Ou melhor, enquanto para os professores portugueses o curso de Letras, de uma forma geral, foi considerado como imprescindível no processo de formação literária, para os docentes brasileiros, essa mesma formação em Ensino Superior – curso de Letras - não teve o mesmo peso e significado. Expressões como, por exemplo: “pouco contribui”, “até atrapalha”, “não forma leitores, muito menos escritores”, “já cheguei à Universidade com formação literária” amplia e assegura o espaço em busca da compreensão, ao tempo em que legitima a pergunta: *Literatura na Universidade, para quê?*

5.2 O AGORA

Na obra intitulada *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*, Santaella (2004, p. 16 – 35) afirma que há três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. Segundo a autora, o primeiro leitor é aquele da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. O segundo, corresponde ao leitor do mundo em movimento, dinâmico, filho da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos: o homem inserido na multidão. E, o terceiro e último, que é o foco e objetivo principal da obra em questão, diz respeito ao leitor imersivo - aquele que surgiu dos novos espaços virtuais – os ciberespaços.

Ainda que os tipos de leitores estejam categorizados pela autora, não significa que sejam excludentes. Ao contrário, o aparecimento de um tipo de leitor não leva ao desaparecimento do anterior. “O que existe, assim, é uma convivência e reciprocidade entre os três tipos de leitores, embora cada tipo exija habilidades perceptivas, sensório- motoras e cognitivas distintas.” (SANTAELLA, 2004, p. 19 - 20). Como sugere a autora, é bem verdade que, em certos momentos, seja solicitado do leitor uma postura diferente e não exclusiva. Entretanto, existem situações em que precisamos estar absortos do mundo real, sós e concentrados na

leitura íntima, pessoal que pode ser interrompida e retomada pela reflexão, sem que tenhamos pressa para chegar ao final; noutras, nos encontramos envoltos por leituras moventes e fragmentadas que sugerem um rápido olhar sobre o texto, sem exigência de intimidade porque são leituras coletivas, compartilhadas com outros, nas informações expostas por jornais, revistas, além de cartazes de propaganda, rótulos e fachadas. Ou ainda, momentos de leituras em que a postura exigida ao leitor se distingue das anteriores porque sugere uma nova imersão em um universo que “parece realizar o sonho ou alucinação borgiana da biblioteca de Babel, uma biblioteca virtual, mas que funciona como promessa eterna de se tornar real a cada “clique” do *mouse*” (SANTAELLA, 2004, p 33). Universo no qual estamos prontos para receber e ler novas informações, passar por infinitas dimensões de conteúdos através dos *links* que as unem, num cruzamento de dados imprevisíveis. Assim, os relatos que compõem as considerações do texto a seguir, ao que diz respeito às leituras literárias dos professores de Literatura reflete, em parte, os três tipos de leitores contemporâneos dos quais fala Santaella (2004).

5.2.1 O tempo estancou de repente ou foi o mundo que cresceu?

No contexto pessoal e profissional em que se encontram os professores de Literatura do estudo – os três perfis de leitor: o contemplativo e meditativo, o movente e fragmentado e o imersivo também representam os diferentes momentos de leituras em que se veem os professores brasileiros e portugueses, ao descreverem e justificarem as suas atuais leituras - nem sempre são literárias como dizem que gostariam que fossem. A exemplo do que fala o professor português: “atualmente, leio, sobretudo, emails. É verdade!” PT4.

Em ambos os contextos do estudo, os professores de Literatura admitem que os momentos de solidão e silêncio necessários à leitura reflexiva e contemplativa têm se mostrado, cada vez mais escassos. Comportamento que são, facilmente, substituídos pela urgência e necessidade das informações compartilhadas, características da leitura movente e fragmentada. Os interesses pessoais que sempre os impulsionaram ao encontro do texto literário parecem se perder frente à intensa e extensa demanda de obrigações de trabalho a cumprir. Imerso em atividades burocráticas, professores de Literatura de cursos de Letras afirmam que grande parte do seu tempo é tomada por atividades e compromissos institucionais

que os impedem e os afastam dos prazeres que poderiam desfrutar com a especificidade da profissão que é, também, ou deveria ser, de leitores literários.

Destinado a ler e a responder, diariamente, grande quantidade de correspondências eletrônicas, “atualmente, leio, sobretudo, emails”, o professor português PT4 traduz a razão que o impede de desfrutar da Literatura de forma “desinteressada”, a mesma com que constituiu e consolidou a sua formação de leitor literário. Afirma que não há espaço e tempo disponível na sua apertada agenda para as leituras literárias “desinteressadas” e “prazerosas”. Tipo de leitura que “nasce da relação íntima entre o leitor e o livro, leitura do manuseio, da intimidade” (SANTAELLA, 2004, p. 23), diferentemente, do leitor que “começa a emergir nos novos espaços incorpóreos da virtualidade” (SANTAELLA, 2004, p. 19), em cumprimento às imposições e responsabilidades exigidas pela profissão.

Mergulhados no cenário contemporâneo, no qual as grandes transformações vieram a trazer consequências profundas no modo de viver das pessoas e, conseqüentemente, nos modos de ler, os professores de Literatura circulam entre os três tipos de leitores, propostos por Santaella (2004). As leituras literárias pessoais se confundem com as leituras literárias profissionais, bem como as leituras “moventes” e “contemplativas” se misturam às “imersas” em um só tempo: o tempo do imediato e do agora imposto pelo conteúdo volátil e efêmero de quem vive as urgências impostas pelas grandes metrópoles.

É nessa dinâmica que os professores de Literatura tentam conciliar, ainda que com muita dificuldade, as leituras literárias atuais de maneira que possam atender, satisfatoriamente, às obrigações profissionais e o prazer pessoal. Com poucos momentos de solidão e de reflexão disponíveis, necessários para as leituras literárias que costumavam habitar o cotidiano do passado. Grande parte dos professores de Literatura, entrevistados para o estudo, admite que as leituras moventes e fragmentadas compostas de gêneros e tipos textuais diversos em suportes diferenciados, têm ocupado espaço e tempo significativos das suas vidas.

Nas suas considerações sobre as leituras literárias que realizam, os textos sobre literatura, publicados em jornais, são abordados também como recurso expressivo para atender à demanda da profissão. Licenciada em Letras e doutora em Literatura Portuguesa, a professora PT1, revela: “leio o Jornal de Letras e Artes, a Revista Visão ou a Sábado, o Jornal de Notícias, O Jornal do Público e o Jornal

Expresso”. Com menos frequência, porém, a leitura do “Diário de Notícias, El País, revistas na área da educação, em suporte impresso e digital”. Ainda para a diversidade de leituras realizadas, acrescenta:

Livros e textos que me fazem falta entram pelas horas de intervalo do trabalho. Entre outros e um pouco desordenadamente posso referir que no último mês li partes de *O Arco e a Lira*, de Otávio Paz, textos esparsos de Eduardo Lourenço publicados num livro do Centro de Estudos Sociais da UC, organizado por Roberto Vecci e Margarida Calafate. Li textos de cordelistas brasileiros sobre António Silvino. Reli partes da novela *Viagens na minha terra* (por uma razão profissional). Leio naturalmente o dia todo, passe o exagero, mas não necessariamente literatura. Esta semana leio artigos sobre o ensino do português na China. E por aí vai. PT1.

No que diz respeito às leituras feitas pela professora portuguesa PT1, se observa que, no seu cotidiano, há um trânsito entre as leituras moventes dos textos informativos, através dos jornais e revistas, mas que a Literatura está presente mesmo que “entre um intervalo e outro do trabalho”, o que pode ser entendido por uma necessidade pessoal de recolhimento e silêncio. No tempo corrido e fragmentado das obrigações, a leitura literária lhe “faz falta”, o que confirma a compreensão. Em resposta ao direito do indivíduo de preencher essa lacuna, Candido (1995, p. 242), na obra intitulada “*O direito à literatura*”, apresenta uma distinção entre bens “compreensíveis” e bens “incompreensíveis”. Para o pesquisador, os bens incompreensíveis estão inscritos na ordem das necessidades profundas do ser humano: “as demandas que não podem deixar de ser satisfeitas sob risco de desorganização pessoal, ou pelo menos da frustração mutiladora” numa organização social que se quer justa. Quanto aos bens “compreensíveis”, estariam relacionados àqueles que asseguram a sobrevivência física básica, como: alimentação, moradia, saúde, vestuário entre outros.

Na ótica de Candido, a Literatura corresponde a toda criação do toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura. Dessa forma, o pesquisador concebe a arte literária como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Dentro dessa ampla concepção, Candido pensa a Literatura numa vertente que corresponde à necessidade humana “incompreensível”: “Se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura a que me referi parece ser uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação

constitui como direito” (CANDIDO, 1995, p. 242). Em atendimento ao “direito” aos bens “incompreensíveis”, nos quais se insere a Literatura, também pode ser traduzido por uma necessidade e direito a um espaço retirado e privado, que pode ser preenchido no recolhimento da experiência estética da leitura literária.

Por outro lado, as releituras de obras literárias são apontadas pelos professores de Literatura, em ambos os países, Brasil e Portugal, em cumprimento à real necessidade de que fala Candido. Além de objeto de estudo e ensino para as aulas de Literatura nos cursos de Letras, os textos clássicos se fazem presentes na vida dos professores de Literatura, ainda que nos raros momentos livres destinados às leituras literárias. Os trechos destacados nos relatos dos professores brasileiros e portugueses do estudo - mestres e doutores em Estudos Literários, BR2 e PT4, respectivamente, evidenciam a força que impulsiona essa vontade: “Nas horas vagas, costumo fazer releituras dos clássicos. Prefiro os clássicos porque são leituras que não envelhecem. Elas sempre têm algo a dizer”; “Faço releituras de autores portugueses clássicos.” A propósito da potência artística para além do tempo, inscrita na obra literária que move os sujeitos ao seu encontro, ressalta Jouve:

Uma obra de arte é justamente um objeto que continua a prender a atenção, mas isso não (obrigatoriamente) por causa da sua “beleza”: quase sempre, é o contrário: é porque ela possui outras propriedades formais. O que atrai, o que fascina no texto literário é sempre algo de mais fundamental que essa ou aquela virtude da escrita. (JOUVE, 2012, p. 47)

Palavras que remetem às palavras proferidas por Proust quanto à sua predileção pelas obras antigas porque assim as definia: são como o “espelho da vida” que carregam “marcas persistentes do passado ao qual nada do presente se parece e cuja passagem do tempo sobre elas não faz senão tornar-lhes mais belas as cores” (PROUST, 1991, p. 48). Em busca do mesmo sentimento, revelado pelos escritores franceses, Jouve (2012) e Proust (1991), a professora e escritora brasileira BR4, mestre e doutora em Estudos Literários, comenta: “sempre volto aos clássicos. Fora os livros que tenho que ler e reler para as disciplinas, agora estou relendo Eça de Queirós, autor que adoro”. Afirmações que nos remetem a perceber que algumas obras apontam, com efeito, para dimensões fundamentais do ser humano, às quais, por definição, somos sempre sensíveis. (JOUVE, 2012, p. 123)

O momento de revisitar as obras clássicas - lidas no passado - é também momento de criar a oportunidade para descobrir o que a maturidade acumulou com os anos de leituras literárias. Afinal, dos clássicos é possível dizer são obras que, em um dado momento, foram submetidas à experiência estética da leitura e foram bem-sucedidas. Embora algumas possam ter perdido parte de sua sedução estética (já que o gosto evolui), permanecem interessantes porque tratam de uma questão fundamental ou apresentam um ponto de vista original sobre o mundo. “Às vezes, os clássicos são muito mais modernos que os textos contemporâneos” (JOUVE, 2010, p. 219 - 220). O que não implica dizer, evidentemente, que o interesse por obras clássicas impede a leitura dos textos atuais, porque muitos podem ser os clássicos de amanhã.

Com formação em Jornalismo, o escritor, mestre em Ciências Sociais e doutor em Letras, o professor brasileiro BR5 define e justifica as suas atuais leituras literárias, também por uma perspectiva temporal. Por considerar que há um tempo certo para a leitura de determinado texto literário, acredita na necessidade de retomar as leituras literárias com um novo olhar, uma nova compreensão, porque assim concebe também ser a vida. Para o referido professor, a história particular se inscreve no fluxo contínuo da leitura literária, muitas vezes, para além do seu controle e da sua vontade. Ver a sequência e a força do tempo, como um processo incessante, que o impulsiona sempre para o desconhecido, deixando no corpo e na memória as marcas das vivências e das transformações, características intrínsecas à sua própria existência. Vale ressaltar, porém, que o professor brasileiro, após trinta e cinco anos de profissão, no momento da entrevista, já se encontrava aposentado.

Passei a minha vida inteira lendo livros de acordo com a minha idade, chegando às outras coisas com o tempo. Quando queria adiantar um pouco, sentia que não acompanhava, então largava. Três, quatro anos depois, eu voltava e ficava fascinado. E agora, depois da aposentadoria, estou relendo. Relendo livros que li há quarenta, trinta anos...Agora estou relendo Proust. Estive em Paris, em abril, e tirei uma fotografia sentado no túmulo de Marcel Proust. Mande para os amigos. E, quando voltei, já era fascinado por ele, disse: “Vou reler! Agora está na hora e já estou terminando o segundo volume *As sombras das raparigas em flor*”. Estou mais fascinado do que quando eu li pela primeira vez há trinta e tantos anos! Já reli muita coisa nesses últimos tempos. Eu fico intercalando a leitura nova. Eu vou à minha biblioteca e separo vários livros que vou lendo. Enquanto acompanho o que se está se fazendo hoje, vou lendo. E isso é uma maravilha! BR5.

Quanto à necessária “maturidade” do leitor literário, o professor brasileiro BR5 fala de si em nome dos alunos que frequentam os bancos das escolas brasileiras de Ensino Básico e Médio, uma vez que acredita que o aluno não está preparado para ler autores como Machado de Assis, por exemplo. Revela que o tempo da leitura literária é um tempo interno, próprio, que tem a ver também com as experiências de vida de cada leitor. Salienta, ainda, a pouca experiência de vida do aluno: “o jovem ainda não viveu o tempo preciso para entender a complexidade de certas obras literárias. Falta-lhe vivência para isso”. Na oportunidade, propõe que os estudantes leiam “autores mais atuais para, quem sabe, um dia, chegar a um texto mais complexo”. Nas palavras do professor transcrevo:

Pegar Machado de Assis, com os livros que escreveu Machado depois dos quarenta anos de idade e querer que a garotada fique lendo aquilo... Eles não têm condições de ler, mesmo que digam que leram e gostaram! Eles não leram e não gostaram, porque eles não têm vivência para isso, não têm vida para isso, mas ficam empurrando. Há tantos livros para a juventude ler, nacionais quanto estrangeiros. BR5.

O pensamento do professor BR5 se confirma quando nos convém enfatizar que “nem todas as obras de literatura, mesmo aquelas que todos consideram como clássicos, terão um efeito benéfico sobre todos aqueles que leram, em todas as épocas, Nem em todos os tempos” (MILLER, 1995, p. 75). A respeito da expressão “eles não têm vida para isso”, traduz a sua concepção sobre o tempo primordial para as experiências de leitura, que é também de vida, essencial para o processo de formação do leitor literário. Sobre o tempo, importa lembrar a máxima atribuída ao filósofo grego Heráclito: não podemos entrar no mesmo rio duas vezes. Felizmente, em ciência ao menos, isso não é necessário, porque tudo na natureza está em fluxo constante, que é justamente o que Heráclito quis dizer com a sua reflexão.

No processo de formação do leitor literário se faz necessário perceber que “se nos acontece ainda hoje folhearmos esses livros de outrora, já não são senão simples calendários que guardamos dos dias perdidos, com a esperança de ver refletidos sobre as páginas as habitações e os lagos que não existem mais” (PROUST, 1991, p. 10). No trânsito estabelecido entre as experiências estéticas das leituras literárias do passado e as do presente, os sentidos se renovam e se reorganizam numa teia de relações contínuas e incomensuráveis. A leitura literária,

dizia Ezra Pound, é uma arte da réplica. Às vezes, os leitores vivem num mundo paralelo e, às vezes, imagina que esse mundo faz parte da sua realidade. Imersos na experiência estética da leitura literária, o sujeito, leitor literário, se isola para habitar um tempo interno só seu.

No contexto formal e institucionalizado de educação literária, é comum desconsiderar os ecos e os silêncios que preenchem as lacunas do leitor frente ao texto literário. Ou quem sabe, falte sensibilidade para, ao menos, perceber que o momento da suspensão, do isolamento e do silêncio podem também apontar um caminho que, certamente, se deixou escapar. Nesse sentido e de acordo com o que diz BR5, cabe perguntar: qual o tempo necessário para a formação e emancipação do leitor literário? Talvez, o caminho seja compreender e acreditar no poder da linguagem literária como potência simbólica capaz de deslocar os contornos da língua. Razão que o permite desviar o curso do tempo para além do movimento contínuo e linear para adentrar num tempo interno particular da memória e da imaginação. E, a partir desse desprendimento possa, enfim, viver novas experiências estéticas de leitura literária, como sugere o professor brasileiro.

De acordo ao que descreve BR5, o interesse muda com o tempo e as relações e experiências estéticas da leitura literária com o conteúdo atualizam os textos lidos e os tornam atuais e resistentes ao fluxo contínuo do tempo, o que confirma as posturas de leituras meditativas e reflexivas: “um livro literário exige do leitor a lentidão de uma dedicação em que o tempo não conta” (SANTAELLA, 2004, p. 24). Portadora de desafios específicos de significação, a obra clássica assume uma maneira particular na qual, em muitos aspectos, nos vemos imersos e nos identificamos com elas. “As obras atravessam o tempo ou porque sempre se conceitualizou o conjunto de saberes de que elas são portadoras, ou porque tocam algo de profundo que continua, senão a fascinar, pelo menos interessar.” (JOUVE, 2012, p. 120)

Absortos nas várias funções a que são obrigados a acumular, professores de Literatura, dos cursos de Letras, que lecionam em universidades brasileiras e portuguesas, deste estudo, concordam que o tempo da solidão e da reflexão da experiência estética da leitura literária está, cada vez, mais escasso. Ainda que, incompatível com o tempo do movimento acelerado, imposto pela sociedade contemporânea, demonstrem, nos seus relatos, a necessidade de alimentar os

sonhos e as fantasias com as releituras dos clássicos. Assim, as condições de leitura apresentadas por Santaella (2004): “contemplativas”, “moventes” e “imersivas” traduzem também nas práticas de leitura literária utilizadas na vida pessoal e profissional dos professores de Literatura.

A fim de descrever para compreender a relação atual dos professores de Literatura, do estudo, com o texto literário, considerando a importância da formação literária numa perspectiva contínua e progressiva, foi preciso considerar como leem a obra literária para além do objeto de investigação profissional, uma vez que transitam, ora por um tipo de leitura, ora por outro, ou em todos eles a um só tempo. Como indivíduos inseridos na sociedade contemporânea, caracterizada pela rapidez e fragmentação, na qual o tempo da movimentação e da multidão faz com que as pessoas permaneçam, muitas vezes, indiferentes às experiências que exigem tempo e dedicação, buscam, ainda que fracionadas, condições de leituras que lhes permitam viver a experiência estética da leitura literária.

5.2.2 Necessidade ou vontade?

“Como a função estética do prazer se relaciona com outras funções do mundo cotidiano”? (JAUSS, 1979, p. 74). A pergunta feita por Jauss encontra eco nas colocações dos professores, de Literatura, BR3 e BR4, quando entendem o trabalho com a Literatura como extensão de um interesse próprio. Ainda que as suas leituras literárias estejam vinculadas às pesquisas acadêmicas, buscam aliar as investigações ao prazer pessoal. Vale ressaltar, porém, que ambos os professores, são também escritores, o que implica conceber um engajamento estreito e particular com a Literatura porque são sujeitos que também interferem no mundo pela via da criação artística literária. Para BR3, poeta, mestre, doutor em Letras e pós-doutorado em Literatura Portuguesa, acompanhar as produções e publicações de autores contemporâneos baianos o mantém atualizado com o contexto profissional no qual está inserido. Além disso, declara que, apesar de ser uma “leitura de trabalho”, a pesquisa acadêmica ligada à poesia, é a sua “grande paixão”. Ratifica a ideia dizendo que “se pudesse vivia de descobrir poetas novos e escrever sobre eles e se inspirar neles”. Demonstra ser feliz em fazer o que gosta: “trabalhar com poesia, falar de poesia, ler poesia”:

Eu gosto muito de ler e estou cada vez mais me interessando e acompanhando os autores contemporâneos baianos. E isso eu não dou em sala de aula. Os brasileiros, em geral, eu não dou em sala de aula porque eu trabalho com Literatura Portuguesa, mas eu leio. Eu pesquiso e digo que a minha pesquisa é onde está o meu prazer. É onde está o meu prazer! Camões, eu adoro Camões, mas dar pela enésima vez o mesmo texto, então assim: às vezes eu exulto. Sei que não basta exultar diante do texto. Sei que basta eu dar a minha aula. Mas a minha pesquisa é onde eu guardo o prazer! Se eu pudesse mergulhava e não saia nunca mais. Vivia de descobrir poetas novos, escrever sobre eles, me inspirar por eles. Brasileiros ou não brasileiros. Portugueses ou não portugueses. Qualquer nacionalidade. O fato é tentar, já que eu trabalho com o que gosto, é tentar adequar o núcleo do que eu gosto que é poesia, ao meu trabalho que é Literatura Portuguesa. Tenho que tentar adequar a isso, senão fica uma alucinação, não é? BR3.

Consideração semelhante é mencionada pela professora e escritora brasileira BR4. Nas múltiplas leituras que faz durante o dia além das leituras consideradas como “obrigatórias” para as disciplinas que leciona, assegura que existem horários destinados às leituras literárias. Na sua rotina, cabe um livro para “cada hora do dia: o da manhã, o da tarde e o da noite” que, embora convivam, pacificamente, na mesma estante, cada um tem o seu tempo determinado e nunca se confundem. Acentua, porém, que a proposição “do amor” a interessa muito porque, além de ser o seu assunto de pesquisa, é também o tema das suas escolhas de leituras literárias particulares.

Eu leio mais de um livro por dia. Então tenho o livro da manhã, tenho o livro da tarde, o livro da noite etc. Sempre tem um livro de poesia ao pé da cama. Neste exato momento, o livro de poesia que eu estou lendo é de um autor novo, chamado Daniel Jones que é da Literatura Portuguesa também. É um autor contemporâneo. Não é muito conhecido. Eu me deparei com ele e estou lendo. Esse de Miguel Souza Tavares e também estou lendo Autran Dourado, *Confissões de Narciso* que é um livro pequenininho, muito gostoso, que fala sobre o amor, que eu me interesso por esse tema. É o meu projeto de pesquisa: “Representações do Amor na Contemporaneidade”. Então, quase todo o livro que trabalhe de uma maneira consciente ou que tenha mitos relacionados com a ideia do amor, por exemplo, *Confissões de Narciso* fala do mito do Dom Juan e do Narciso. Então sempre que tenha, assim, algum mito que seja retomado, me interessa. BR4.

Fato que também nos leva a crer que, embora inseridos em um contexto profissional opressor de deveres e produções literárias para fins acadêmicos, os professores BR3 e BR4 procuram e encontram uma forma particular de organizar o

tempo, a fim de assegurar a contemplação, o fascínio e o prazer do passado. Para que as suas leituras não se percam no tempo atual da rapidez e das obrigações, asseguram momentos destinados à experiência estética de leitura literária. A propósito, define Ricardo Piglia ser esse um tipo particular de leitor, o “visionário”, o que lê para “saber como viver” (PIGLIA, 2006, p. 23). Segundo o autor, essa faceta remete ao que denominou de leitor “puro”, ou melhor, aquele para quem “a leitura não é apenas uma prática, mas uma forma de vida”. (PIGLIA, 2006, p. 21). O que ressoa nas palavras de Santaella:

O livro na estante, a imagem exposta, À altura das mãos e do olhar. Esse leitor não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo. Um leitor que contempla e medita. Entre os sentidos, a visão reina soberana, complementada pelo sentido interior da imaginação. Uma vez que estão localizados no espaço e duram no tempo, esses signos podem ser contínua e repetidamente revisitados. (SANTAELLA, 2004, p. 24)

No contexto português estudado, mesmo que “ocasionalmente”, as leituras literárias atuais dos professores de Literatura permanecem. As declarações dos professores PT4, PT5 e PT2, respectivamente, confirmam que o tempo e o lugar destinados à experiência estética de fruição da leitura literária estão assegurados: “ocasionalmente alguns textos que são releituras de autores portugueses clássicos”, diz o professor doutor em Estudos Literários. A professora mestre em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português e doutoranda em Ciência da Educação na Especialidade em Literacias e Ensino do Português afirma que lê livros a quem chama “prazer”. Diz: “neste momento, estou a ler Os irmãos Karamazov de Dostoievsky”. Ou ainda, nas palavras do mestre e doutor em Ciência da Educação PT2: “atualmente leio *O legado de Humboldt*, de Saul Bellow e *Le chercheur d'or*, de J.M.G. Le Clézio. Terminei, recentemente, a leitura de *Raga*, deste mesmo autor e *O mapa e o território*, de Michel Houellebecq; antes tinha lido *Era bom que trocássemos umas ideias sobre o assunto*, de Mário de Carvalho”.

Fato e posturas que estabelecem um “contraste entre as exigências práticas e aquele momento de quietude, de solidão, àquela forma de recolhimento, de isolamento, em que o sujeito se perde indeciso, na rede de signos” (PIGLIA, 2006, p. 29). Fato que se confirma ao que menciona o professor brasileiro BR1 que, durante toda a entrevista concedida, fez questão de ratificar que “antes de ser professor, já

era escritor”. Na sua concepção, “a poesia é essencial” para a vida, tanto quanto as práticas de leitura literária: “Leio todos os dias!” Menciona ainda a relevância da Literatura para a vida, ao afirmar que: “Ela (a poesia) está acima da utilidade. É a linguagem primordial do ser humano. As descobertas humanas foram poéticas! A palavra é do poeta. Tudo no mundo fora os primeiros poetas que criaram e até hoje continuam criando”. E continua: “Como posso ficar sem ler e escrever poesias?” Com essas palavras, confirma a sua condição de poeta ao tempo em que pergunta a natureza dessa mesma condição.

Confessa ser um leitor “multifacetado”, razão que o faz “circular” por áreas aparentemente distintas do saber e aprendizagem. Graduado em Ciências Sociais, com mestrado e doutorado em Letras, a sua curiosidade para diferentes temas faz com que as suas leituras não se limitem à Literatura, mas também às outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a Filosofia, a História, a Sociologia e diferentes expressões artísticas em material impresso ou digital. Acrescenta que circula livremente por atos de leituras exigidos por cada texto e suporte. Afirma que a sua curiosidade por temas e autores variados lhe permite ampliar o conhecimento de forma a atender a uma demanda para além da sua profissão. E explica a sua opção: “só com a variedade de leituras o conhecimento é possível, desde quando se constrói numa teia de relações e não de forma isolada. Leio tudo em tudo”. Por seu relato se evidencia que as suas atuais leituras não se restringem ao trabalho acadêmico apenas, mas a um amplo universo que acolhe e configuram os três tipos de leitor propostos por Santaella:

O leitor do livro, meditativo, observador ancorado, leitor sem urgências, provido de férteis faculdades imaginativas, aprende assim a conviver com o leitor movente; leitor de formas, volumes, massas, interações e forças, movimentos; leitor de direções, traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam; leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo. (SANTAELLA, 2004, p. 30)

Por manter viva a chama da experiência estética da leitura literária, o referido professor brasileiro se diferencia do que Woolf (2007) denomina de “leitor comum”. Pois, para melhor repartir conhecimento ou corrigir opiniões alheias, não mais se deixa guiar pelo instinto de criar para si mesmo, à margem de quaisquer “outras miudezas que possam assemelhar alguma espécie de plenitude – o retrato de um

homem, a descrição de uma época ou uma teoria” (WOOLF, 2007. p. 11). Ou seja, aquele para quem a leitura literária representava a satisfação do seu próprio prazer e o encanto da descoberta - que marcaram a sua formação literária de outrora – permanece nos dias atuais como um leitor curioso e “multifacetado”. Ávido na busca da multiplicidade de sentidos demonstra ser um leitor incansável. As suas leituras, atuais, representam um compromisso efetivo, cujo objetivo é alcançar um resultado satisfatório, não apenas para satisfazer a uma necessidade pessoal, mas também para atender à necessidade coletiva de formação literária – o dever da profissão: formar o leitor literário, os seus alunos de Letras.

5.2.3 Leitura literária: a que será que se destina?

Frente à profissão em que se encontram, professores de Literatura brasileiros e portugueses, sujeitos do estudo, em âmbito Superior de Ensino – cursos de Letras – alegam o quanto as obrigações impostas pelo trabalho os têm afastado da leitura literária em detrimento da satisfação e interesse pessoal. Em nome de uma urgência profissional e coletiva, não consideram as leituras literárias atuais como experiências estéticas pessoais e individuais, uma vez que a compreensão sobre o objeto literário perde o caráter do deleite para dar lugar ao ofício de transmissão de juízo e de valor vinculados às análises interpretativas. Para a maioria dos professores entrevistados, as leituras literárias atuais estão relacionadas à responsabilidade do trabalho em sala de aula e planejamentos destinados aos programas de estudo e investigação.

Por conta dos projetos de pesquisas que desenvolvem, esclarecem que as suas leituras literárias estão vinculadas, unicamente, para as publicações, as temáticas e as formas literárias que dizem respeito ao seu objeto de estudo. “Ficções teóricas” é o termo pelo qual a professora brasileira BR7, mestre e doutora em Literatura, se vale para definir as suas leituras literárias atuais, desde quando, as deliberações acadêmicas furtaram toda energia para as escolhas de interesse pessoal. Situação semelhante é trazida pela professora BR6 para quem a leitura literária, “dos últimos meses, está ligada ao tema do projeto de pesquisa que desenvolvo”.

No contexto português, hoje, as leituras literárias dos professores de Literatura, sujeitos do estudo, seguem por direção semelhante às relatadas pelos

professores brasileiros. A dificuldade em conciliar a leitura literária profissional com a leitura literária por prazer e fruição é elucidada com frequência. Os textos científicos como tarefa de trabalho, por exemplo, para elaboração de antologias, leituras “obrigatórias” para “ensinar aos alunos” ou ainda “textos literários sobre os quais os alunos de licenciatura, mestrado e doutorado realizam trabalhos acadêmicos” representam a relação atual que se estabelece entre a leitura literária e o professor de Literatura em cursos de Letras no contexto estudado.

Face à demanda de trabalho, ratificam a falta de tempo para as leituras literárias, fora do âmbito institucional como um problema a ser considerado. Lamentam a falta de tempo disponível para viver a experiência estética da leitura literária, com certa nostalgia: “Tenho pouco tempo para ler se comparo o tempo que tinha antigamente, antes de me tornar, como os meus pares acadêmicos, numa professora com imensas responsabilidades administrativas e imenso trabalho burocrático”, menciona a professora portuguesa PT1. Ao ouvir a pergunta feita, durante a entrevista, sobre quais as suas atuais leituras literárias, a professora brasileira BR7, demonstra surpresa e perplexidade, ao tempo em que acentua a imposição das obrigações exigidas pelo trabalho e produção acadêmica do professor universitário, hoje:

Pois é! De Literatura? O grande problema para o professor da Pós-Graduação é não ter tempo de ler. Atualmente estou lendo muitos teóricos, que são ficções também (risos). Estou lendo outro tipo de ficção que são essas teorias! No momento não tem nenhum livro aberto porque estou sem tempo! Começo um romance e não tenho tempo de concluir porque há um excesso de atividade que me impede de ler por deleite apenas. Às vezes, releio algum romance em função do trabalho. Tudo está em função do trabalho. Do lazer, não! Quem é professor é assim!

Ao que se refere à professora brasileira BR7, vale realçar que em ambos os países, Portugal e Brasil, o professor universitário acumula muitas outras funções. Como pesquisador, cujo trabalho não se limita apenas às aulas ministradas na graduação, uma vez que a qualificação de doutor o habilita ao ensino nos cursos de pós-graduação, suas atividades, muitas vezes, estão distribuídas entre a sala de aula com disciplinas da graduação e da pós-graduação, e as pesquisas e as orientações de trabalhos acadêmicos. Desse modo, o ofício da profissão está voltado também para investigações e publicações que implicam pesquisar, produzir,

publicar e divulgar o conhecimento científico crítico literário para a comunidade acadêmica e fora dela.

Por essa razão, o professor de Literatura dos cursos de Letras aponta o acúmulo de responsabilidades como um grande problema, não apenas para o desenvolvimento do trabalho no interior da Universidade, como também na sua vida pessoal, especificamente, na disponibilidade para leituras literárias que não estejam vinculadas às demandas da instituição. Em Portugal, no contexto do estudo, a função dos professores de Literatura é similar a do Brasil. Ou seja, professores portugueses e brasileiros representam um grupo de profissionais responsáveis pela formação acadêmica dos alunos de Licenciatura em Letras – futuros professores de Língua Portuguesa e Literatura - no interior das salas de aulas dos cursos de graduação (muitos também na pós-graduação e extensão) e a produção e a divulgação interna e externa do conhecimento científico.

Em relação às crescentes e extensas tarefas a cumprir, em consonância com o contexto português, o relato do professor BR2, mestre em Letras e doutorando em Literatura e Cultura, é digno de nota. Com certa nostalgia, expõe o quanto a sua profissão de professor de Literatura tem sido prejudicial e o mantém afastado das experiências estéticas de leituras e produções literárias. As mesmas que foram movidas pela descoberta, alegria e satisfação pessoal, com o seu ingresso na Universidade se transformaram em trabalhos com fins utilitários. A fim de justificar o presente, com o recurso da memória, lembra com pesar o tempo passado:

Publicava contos, artigos, na época de estudante. A minha formação foi muito boa! Na época de estudante, escrevi muito! Depois que comecei a trabalhar, passei a intensificar a minha atividade profissional, perdi um pouco de paciência e estímulo para escrever. Hoje gosto mais de escrever ensaios, talvez pela atividade de pesquisa, do que ficção. A atividade acadêmica tem me afastado da leitura de literatura. Tenho lido e escrito mais textos acadêmicos. Perdi a ficção, embora a adore, tenho lido pouco. Só leio aquilo que estou trabalhando nas disciplinas. Os livros que eu leio são sempre relacionados às disciplinas que estou lecionando. BR2.

Tal relato traduz o quanto a profissão, igualmente, pode distanciar o sujeito da experiência estética da leitura e da produção literária. No estudo, professor de Literatura em curso Superior de Ensino, no Brasil e em Portugal, se sente, muitas vezes, em contexto profissional isolado. Parecem desconhecer, entretanto, o quanto as leituras literárias, destinadas ao exercício da profissão, podem também se tornar

esteticamente válidas. Na medida em que permitem ser vistas e compreendidas sob múltiplas perspectivas, podem também manifestar riquezas de aspectos e ressonâncias, sem deixar de atender a uma ocupação e utilidade acadêmica. Dos seus relatos se pode inferir que não estabelecem relações entre as leituras literárias ocupacionais e as leituras literárias voltadas ao cumprimento de uma demanda pessoal. Afinal, um “discurso teórico pode ser uma forma estética, uma reconfiguração do sensível dos dados sobre os quais ele argumenta.” (RANCIÈRE, 2010b, p. 81)

Nesse sentido, vale notar a tensão que, por um lado, prazer e trabalho formam. De fato, uma velha oposição, atribuída, desde a antiguidade, ao conceito de experiência estética. Tomo nas palavras de Jauss, o argumento: “à medida que o prazer estético libera da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais do cotidiano, funda uma função social, que sempre caracterizou a experiência estética” (JAUSS, 2001, p. 74). Nos relatos dos professores de Literatura, sujeitos do estudo, a leitura literária atual se encontra atravessada pela fragmentação de múltiplas leituras com vistas às demandas profissionais. A serviço da produção acadêmica, os professores do estudo demonstram ter perdido o interesse e o encanto contemplativo e meditativo das leituras literárias do passado. Da experiência estética da leitura literária resta, na lembrança, a certeza de que as experiências compartilhadas com a família e os amigos renderam frutos significativos e fundamentais de formação.

Frente aos projetos, vinculados às pesquisas desenvolvidas nas universidades onde lecionam, a leitura literária está a favor do serviço, associada ao objeto de investigação e interesse, normalmente, destinado às análises críticas das obras. Nos termos de uma leitura profissional, em oposição à leitura “comum” (WOOLF, 2007) ou “contemplativa” (SANTAELLA, 2004), faz supor que a responsabilidade e o compromisso para com a formação dos seus alunos tende apenas para a interpretação e compreensão da obra, estritamente, para fins acadêmicos. Assim, o valor da Literatura também como fator indispensável de humanização, que antes era constitutiva na formação humana do professor de Literatura, hoje, deu lugar à fragmentação e ao fardo da leitura imposta pela urgência da profissão. O que no passado os movia pelo impulso da curiosidade, da

vontade do deleite até o “fascínio” e à “paixão”, hoje, têm se transformado em necessidade, dever e utilidade a serviço da profissão.

Partindo-se do uso atual da linguagem, infere-se que o prazer tanto se opõe ao trabalho, quanto se afasta do conhecimento e da ação (JAUSS, 2001, p. 74). Do ponto de vista institucional, é frequente a ideia destacada nos relatos concedidos, o quanto as leituras literárias atuais acabam por ser repetitivas diante dos programas e das disciplinas a cumprir. A esse respeito, professores brasileiros, nas entrevistas concedidas, esclarecem que, embora as ementas sejam fixas, os programas das disciplinas são elaborados individualmente, de acordo com cada professor. Assim, cada um tem o direito de alterá-los para que haja alguma “novidade” de leitura literária, como uma maneira viável para dispor de uma oportunidade que possa incluir e aliar o seu tema e interesse de pesquisa ao programa das aulas de Literatura ministradas. A esse respeito comenta BR2:

Sou obrigado a seguir a ementa. Mas, o conteúdo programático eu faço de acordo com a minha perspectiva teórica e analítica. Ou seja, as minhas escolhas. Sem fugir da ementa. Como ela é muito vaga, eu a preencho. Tanto que os alunos que vão fazer as disciplinas comigo, pensam que vão fazer as mesmas leituras que eu sugiro no semestre em curso ou no anterior. Costumam dizer assim: - professor, o senhor está sempre renovando. BR2.

Perante os programas institucionalizados, é comum perceber a liberdade e mobilidade de conteúdos e temas literários utilizados pelos professores de Literatura do estudo, em cursos de Letras. Normalmente, os interesses pessoais conduzem as suas escolhas face ao objeto de trabalho. Bem como a postura apresentada por BR2 na condução das suas aulas, outros professores brasileiros confirmam manter uma posição flexível similar, haja vista os esclarecimentos que se seguem:

As ementas são fixas! Nas disciplinas obrigatórias, elas são fixas e não podemos mexer nelas. Os programas sim, desde que estejam de acordo com as ementas. As ementas são bastante amplas. Então, os programas também são flutuantes. Você pode adaptar interesses, à pesquisa etc. A ementa é fixa, o programa é variável. Eu vario. Não quer dizer que vario muito. Sempre que leciono, tento mexer em alguma coisa. BR3

Embora o conteúdo programático seja definido e determinado pelo departamento da Universidade, o que limita e direciona o trabalho do professor de

Literatura, a especialista e mestre em Letras, com doutorado em Literatura Brasileira, BR6, salienta ter liberdade de escolher os livros e os textos com os quais deseja trabalhar em sala de aula e complementa dizendo: “não abro mão de ter essa liberdade para trabalhar!” Sua posição é confirmada nas palavras da professora brasileira BR7:

Tenho a liberdade de criar um programa, contanto que não fuja do que é uma proposta da ementa, do que é nuclear. Até porque, via de regra, noto que as ementas são extensas. Ou você fica muito no panorama mesmo, ou você se permite a fazer um recorte porque não dá para tratar de tudo. Mas em algumas acabo fazendo um panorama. BR7.

Por outro lado, embora as ementas sejam fixas, existem também professores de Literatura em âmbito do Ensino Superior, no contexto do estudo, que salientam não seguir o que fora determinado. Para esses, as aulas de Literatura, no curso de Letras onde lecionam, são conduzidas com total liberdade. Como atesta o professor brasileiro: “sempre tive a liberdade para modificar os planos, as ementas que recebia, porque acho que ficar o tempo todo naquela repetição dos cânones, lendo as mesmas coisas, repetindo o que os críticos disseram no passado, isso não ajuda ninguém.” BR5. Na esteira desse pensamento, o professor brasileiro BR1 indica o caminho que direciona as suas escolhas, independente do que o programa determina. Nas suas palavras: “Deram uma ementa lá (se referindo à Universidade), mas eu elaboro a minha, porque numa ementa cabe tudo. Em cinco linhas, posso dizer tudo que quero dizer. Houve uma época em que eu achava que tinha que seguir certas coisas, então não era fácil”.

Mesmo para aqueles que admitem a unidade das ementas elaboradas pelos departamentos, as leituras literárias aparecem, estreitamente, vinculadas aos autores e temas de interesse investigativo, o que se pode evidenciar no que diz o professor brasileiro BR1: “Costumo aliar o meu tema de pesquisa às leituras literárias indicadas para as aulas”.

Com os relatos, no que se refere às aulas de Literatura, nos cursos de Letras, é possível inferir que a conduta do professor de Literatura, nas aulas de Literatura, ministradas no interior das Universidades brasileiras e portuguesas, do contexto do estudo, destinam-se às suas pesquisas e demandas profissionais. Ou seja, ao vir a Literatura como trabalho, por trás da aparente imobilidade, há uma produção

silenciosa. Nas leituras literárias indicadas nas disciplinas, desenvolvem a habilidade do “olhar treinado” para capturar o processo labiríntico da linguagem de forma a cumprir satisfatoriamente as inúmeras obrigações. Haja vista o que expressam os professores brasileiros: “aproveito as aulas de Literatura para desenvolver e ampliar as leituras referentes aos meus projetos já que não tenho tempo para fazer as duas coisas” BR5. Enuncia também BR3: “o professor tem que ter o olhar apaixonado, mas junto com esse olhar, é necessário o olhar treinado”. Hoje, “a minha leitura não é mais inocente, é, sobretudo, crítica e profissional,” acrescenta.

Essa mesma tensão é expressa de modo diferente nas concepções dos professores brasileiros BR2 e BR1, respectivamente, quando salientam a necessidade da “desconstrução” dos cânones literários. Ambos os professores elucidam que para ler “como um verdadeiro leitor”, com “habilidade e competência”, é preciso “desmontar” o romance. Acreditam que as leituras se tornam críticas na medida em que os textos passam a ser paradigmas de desconstrução para releitura. Ou seja, com a oscilação de posturas de leituras, sempre em “estado de prontidão”, conectando-se entre nós e nexos, os professores de Literatura dos cursos de Letras, do estudo, transformam, rapidamente, as estruturas das experiências e criam novas formas de sensibilidade e de pensamento. Inaugurando, assim, outra maneira de interagir e conceber o processo de formação do leitor literário, confirmando e assegurando os três diferentes tipos de leitor – contemplativo, movente e imersivo - propostos por Santaella (2004), para a compreensão das atuais práticas de leituras literárias dos sujeitos do estudo, uma vez que são responsáveis também pela formação de novos professores de Língua Portuguesa e Literatura e mediadores de leituras literárias.

5.3 O DEPOIS

Aquele que não faz uso de todo potencial de sua vida, de alguma maneira diminui o potencial de todos os demais. Se fôssemos todos mais corajosos e temêssemos menos a possibilidade de sermos perversos, este seria um mundo de menos interdições desnecessárias e de melhor qualidade.

Nilton Bonder (1998, p. 82)

Com caráter argumentativo-interpretativo, este capítulo é textualizado com o objetivo de compreender as concepções dos professores de Literatura frente ao contexto profissional de formação de leitores literários em que se encontram, especificamente, no Ensino Superior. As entrevistas realizadas com professores brasileiros de Literatura e os questionários, com professores portugueses de Literatura, que lecionam em cursos de Letras, foram procedimentos utilizados para a constituição do *corpus*.

Os relatos concedidos pelos professores de Literatura, em grau superior de ensino, são descritos em interseção com um aporte teórico, cuja base argumentativa destaca a recepção do leitor em interação com o texto literário e o da Literatura como estatuto de objeto de arte. A leitura dos relatos salienta a existência da subjetividade e do sensível no processo de identificação do leitor literário com a obra, como eixo imprescindível para a experiência estética da leitura literária na constituição do leitor literário – alunos dos cursos de Letras.

Desse modo, esta seção se constitui em (re) pensar a função e a contribuição do professor de Literatura e do curso de Letras na formação do professor de Língua Portuguesa, especialmente, na constituição do leitor literário, considerando a importância da experiência estética da leitura literária na formação dos alunos de Letras – futuros mediadores de leitura literária em instituições de Educação Básica – que corresponde no Brasil ao Ensino Fundamental e Médio, e em Portugal ao Ensino Básico e Secundário.

A sua textualidade se apresenta a partir de quatro eixos temáticos que correspondem aos tópicos guiados pelas perguntas: Que papel pode ter um curso de Letras na formação do leitor literário? Quais os principais objetivos nas suas aulas de literatura no curso de Letras? Na formação dos seus alunos têm em consideração que eles virão a ser professores de Língua Portuguesa e Literatura em Ensino Básico (Fundamental, Médio ou Secundário) e, como tal, serão formadores de novos leitores literários?

5.3.1 Compositor de destinos...

Com a pergunta feita aos professores de Literatura, inseridos no estudo, sobre o papel que pode ter um curso de Letras na formação do leitor literário, o olhar e a voz do docente se deslocam, passando de formandos (estudantes de Letras) a

formadores (professores de Literatura) de alunos de Letras - leitores literários e futuros mediadores de práticas pedagógicas para formação de novos leitores literários.

É no contexto de trabalho, no exercício da profissão, que os docentes de literatura brasileiros e portugueses expõem suas impressões sobre o que pode fazer o curso de Letras para a formação literária dos seus alunos. Curioso perceber que a “experiência” e o “exemplo” como normas de condutas representam pontos a ser considerados, uma vez que, na visão dos professores de Literatura – sujeitos da pesquisa – o perfil atribuído à postura do professor como modelos exemplares é frequentemente citado como paradigma a ser seguido.

De modo geral, o espírito que engloba a visão dos professores de Literatura, no que diz respeito à formação do leitor literário, nos cursos de Letras, vem sempre acompanhado por um modelo expresso nas palavras imperativas, a exemplo: “o aluno precisa ver o professor com livros de romances e de poesias”; “O professor de língua e literatura precisa ser um leitor”; “o professor precisa ter um olhar apaixonado para o texto literário”; “O professor precisa ter sensibilidade para ensinar literatura”; “Nenhum professor pode ensinar o gosto pela leitura se não gosta de ler”.

No que diz respeito aos “modelos” de profissionais, são os próprios professores de Literatura, sujeitos da pesquisa, quem estabelecem um padrão de comportamento. A proposta dos docentes se apresenta como modelos e imagens de posturas exemplares bem definidas e demarcadas. Vale não perder de vista, porém, que a motivação externa torna-se infecunda, quando essa não encontra ressonância interna no sujeito leitor. Ou seja, o processo de identificação é seletivo e acontece com a experiência estética da leitura. Dentre os inúmeros estímulos e espelhos a seguir, o leitor literário também vai eleger, além do “modelo”, outras formas de identificação porque assim também são as relações humanas.

Em consonância com o perfil idealizado, pelos sujeitos do estudo, e esperado como competência básica e pré-requisito para o perfil ideal do professor de Literatura, acrescenta Cosson: “um professor que saiba responder para que e porque ensina literatura; Ser um leitor e participar ativamente da vida literária de sua comunidade e mesmo fora dela”. Diz ainda, o pesquisador: “aquele que incorpora técnicas e métodos de ensino e que seja também interlocutor entre as pesquisas e ensino” (COSSON, 2013, p. 22-23).

Por outro lado, no livro intitulado *O que é ser professor de literatura?* (2002), Ceia, professor português, chama a atenção para a diferença entre o “profissional” de Literatura e o “professor” de Literatura. Na sua concepção, há uma distinção que precisa ser feita porque “existe uma competência literária profissional dirigida para o ensino técnico da Literatura” e uma “competência literária artística que aponta para a criação textual”. E complementa: “O professor de literatura tem que possuir ambas”. Sobretudo porque as condições em que se produz uma experiência de leitura literária são, muitas vezes, mais importantes do que a técnica utilizada para o desenvolvimento dessa experiência. Na sua concepção, não existe uma única nem infalível metodologia, para a construção dos sentidos do texto literário: “o professor sabe que só pela constante revisão de suas crenças e da sua capacidade analítica pode determinar satisfatoriamente os sentidos de uma obra literária” (CEIA, 2002, p. 42-43). Na consideração do professor Theodoro da Silva, o importante é o “encontro” (SILVA, 1992, p. 26), uma vez que “o percurso do leitor, em si mesmo e por si só, já é um ato pedagógico”.

Para além do limiar da divisão entre o “professor” e o “profissional” de Literatura, há algo universal que os cursos de Letras não podem perder de vista, sugere Ceia: o que devemos formar é um novo tipo de professor/profissional, “aquele que saiba se libertar da ilusão de que possui todas as verdades sobre o mundo, ao entrar na sala de aula” (CEIA, 2002, p. 44). Implica estar em jogo um projeto a serviço de uma ordem dominante, aliado a um projeto de formação do leitor literário que seja enriquecedor para a experiência humana. “A didática do exemplo da humildade na aprendizagem”. Ou melhor, “ninguém sabe já tudo aquilo que vai ensinar” (CEIA, 2002, p. 54). Evidentemente que se considerarmos a leitura literária como uma possibilidade de abertura para uma experiência estética, como é pensado no estudo, a formação do leitor literário, especificamente, em contexto Superior de Ensino, só poderá se desenvolver na medida em que estiver articulada com aqueles que têm interesse e se mostram abertos para uma diferente postura de educação.

A pergunta lançada por Ceia cabe também como forma de indagar o papel do curso de Letras na formação do leitor literário: “*como é que posso ensinar aos outros aquilo que a experiência do literário me ensinou a mim?*” grifo do autor, (CEIA, 2002, p. 21). Se considerássemos a perspectiva do professor BR5, ficaríamos sem resposta. Ao considerar a Literatura como “a mais complexas das artes”, julga ser

“impossível” ensiná-la, ao afirmar que “nenhum curso pode transformar o indivíduo num artista”. Contudo, cabe ressaltar que a função primeira do curso de Letras não parece ser criar escritores ou “artistas”. Oficialmente, “a função primeira da maioria dos cursos de Letras é licenciar professores de Línguas e Literaturas” (LEAHY-DIOS; MENEZES, 2001, p. 7).

Embora a grande maioria dos professores que participaram do estudo reconheça que o curso de Letras pode ter um papel importante na constituição do leitor literário, uma questão que é destacada por professores de Literatura em ambos os contextos da pesquisa – Brasil e Portugal – diz respeito ao que chamam de “isolamento profissional”. Atribuem a ausência de espaço para o diálogo entre os colegas das demais áreas que lidam também com a Literatura, como os Estudos Culturais, por exemplo, como o grande problema, hoje, enfrentado pelos cursos de Letras.

A professora brasileira, BR4, aponta ainda a postura “partidária” com as quais os professores assumem as suas disciplinas, transformando-as em “guerra de força” em detrimento da experiência estética e da fruição textual da leitura literária. Considera essas questões como um entrave para as discussões e trocas e, principalmente, para a contribuição na formação do leitor crítico. E, complementa sugerindo: “Quando a literatura dialogar com a psicanálise, com a música, com o gênero, com o cânone, enfim, o curso de Letras ampliará o seu papel de formador de leitores literários”. Impressão parecida é revelada também por BR3 ao ressaltar a “solidão profissional” como um problema a ser discutido: “No curso de Letras, cada um trabalha no seu próprio mundo, é preciso abrir espaço para o diálogo com outras áreas do saber”. Frequentes expressões, como: “fechados em gabinetes”; “olham para o próprio umbigo”; “cada um por si”, foram utilizadas pelos professores, sujeitos da pesquisa, para falar da postura dos seus colegas.

O sentimento de insociabilidade em que se encontram, quando inseridos no interior do curso de Letras, pode ser um reflexo da lacuna que se evidencia quanto a urgente e necessária contribuição do referido curso no processo de formação literária dos seus alunos. Na visão do professor brasileiro, o incentivo à compra de obras literárias pode ser de grande ajuda: “eu tento incentivar os alunos a comprar livros, a irem à biblioteca” BR3; Como também pensa que a contribuição do professor de Literatura do curso de Letras pode estar na sua postura em ter “um

olhar apaixonado, junto ao olhar treinado. Ensinar a estruturação do texto antes da interpretação,” complementa o referido professor.

Para o professor brasileiro BR1, o grande entrave do ensino da Literatura no interior do curso de Letras diz respeito à falta de leitura e de sensibilidade da grande maioria dos seus colegas para trabalhar com a literatura. Na sua concepção, isso “representa um grande problema para a formação do leitor literário nos cursos de Letras”. E enfatiza, ao tempo em que sugere: “é preciso que repensem as suas metodologias”.

A despeito do que dizem os professores de Literatura no âmbito do Ensino Superior, sujeitos do estudo, sobre “sensibilidade” e “abertura”, Leahy-Dios; Menezes (2001), ao abordarem a formação literária em Letras, denunciam a resistência filosófica desses cursos e trazem à tona os problemas evidenciados no processo da formação. Dentre eles, chamam a atenção para a visão clássica da Literatura, considerada cânone, do valor atribuído à obra literária em detrimento da experiência estética oriunda do prazer e fruição da leitura. Lamentam e denunciam que, em pleno século XXI, ainda impere, na formação teórica de docentes de Línguas e Literaturas, a concepção hermenêutica. Lembra, porém, “o pouco que se fala da estética da recepção (Jauss), ou da estética do efeito (Iser)”. (LEAHY-DIOS; MENEZES, 2001, p. 23). Em acordo com o que apontam as pesquisadoras, comenta o professor BR5: “No ensino, de um modo geral, o que vemos é o cânone, sempre discutível, e nada de produção contemporânea. Por quê? Porque, com as devidas exceções, os professores de Literatura se limitam ao que foram obrigados a ler, há anos, em seus cursos de formação. Para esses, pouco importa o leitor”, enfatiza o professor brasileiro.

Assim como anunciam e denunciam Leahy-Dios; Menezes e o professor brasileiro BR5, acredita Todorov que os professores de Literatura não são os culpados por essa “maneira ascética de falar de Literatura”. Na sua compreensão, no fundo escondem um “anseio secreto”: “afinal não foram os sentidos e a beleza das obras que os fascinam ao ponto de serem os responsáveis pela escolha da profissão?” (TODOROV, 2009, p.31). A indagação feita por Todorov dialoga com a pergunta de Ceia (2002), no sentido em que ambas se reportam para as experiências estéticas de leitura literária dos professores de Literatura. As mesmas experiências que foram apontadas pelos docentes de Literatura portugueses e

brasileiros, dos cursos de Letras, para o contexto do estudo, como significativas e fundamentais ao seu processo particular de formação literária.

Para o professor português PT4, um curso de Letras tem um duplo papel na formação do leitor literário: por um lado, “dar a conhecer as obras e os textos” e, por outro, “dar a conhecer modos e técnicas de ler”, para que possam “enriquecer-se na sua cultura literária”, na sua “formação sobre o mundo e sobre as culturas”. A preocupação da leitura literária como instrumento imprescindível para o diálogo com a cultura, para a formação diversificada do aluno é também evidenciada nos relatos dos professores brasileiros, ao apontarem a necessidade de difundir a leitura midiática e artística e a diversidade cultural e racial, com a inclusão de autores africanos e brasileiros considerados escritores “marginais”, conforme diz BR2.

Dessa forma, parece legítima a inquietação trazida pelos professores de Literatura, posto que é preciso facultar o sentido da prática social e cultural de maneira a ampliar as possibilidades de acesso, de interação e de fruição do conhecimento. Principalmente, se pensarmos que os elementos que compõem a obra literária não estão fechados em si mesmos. Pelo contrário, se relacionam com o mundo e, por essa razão, a concepção de linguagem estende-se para além da Literatura e ganha múltiplos espaços.

Para a professora brasileira BR7, o baixo poder aquisitivo dos alunos de Letras para que possam ter acesso a um “repertório mínimo”, é um fator a ser considerado. Por essa razão, diz incentivar os estudantes a pesquisarem as obras e os resumos na internet. Confessa que, às vezes, só trabalha com fragmentos literários, apesar de reconhecer não ser esse o melhor procedimento. Embora consciente da impossibilidade dos resumos substituírem a leitura do texto literário, porque sabe que nada pode sobrepor à experiência estética da leitura, incentiva os alunos aos resumos. Mesmo que isso signifique conhecer parte da história ou mesmo saber o desenrolar dos acontecimentos de maneira fragmentada. Afinal, a despeito da leitura integral da obra, muitas histórias permanecem vivas, ao longo do tempo, no imaginário dos sujeitos. A professora brasileira acentua, ainda, a necessidade e a importância de outros bens simbólicos e culturais, porque acredita que a “hegemonia do literário tenha sido abalada”.

Desde a modernidade, a Literatura entrou na “era suspeita”. Frente aos discursos rivais e às novas técnicas como o áudio visual e o digital, a própria

literatura parece, por vezes, duvidar dos seus fundamentos (BARTHES, 2007, p. 22). Ao que aponta Barthes, sugere Perrone-Moisés (2000, p. 351): “Para que o ensino literário continue dando seus frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura”. Caso contrário, “se o próprio professor não confia mais no objeto do seu ensino, e não faz deste um projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável”. Em analogia ao que diz Perrone-Moisés, afirma Todorov:

A literatura tem um papel vital a cumprir, mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fim do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a literatura estaria condenada a desaparecer num curto prazo. (TODOROV, 2009, p.77)

A “razão” a qual se refere aos leitores justifica a potência viva da Literatura nos dias atuais, haja vista o crescente número de pesquisas e debates em torno do tema, quando superam os limites dos muros acadêmicos para se instalar na própria sociedade. Os inúmeros estudos realizados, ao longo do tempo, apontam para práticas de ensino fechadas e autossuficientes, pautadas por programas de história literária e, posteriormente, por teoria e crítica literária. No contexto do estudo, vale compreender e pensar a Literatura como arte, indispensável à formação humana. Caso contrário, o que ficará por ensinar e aprender será um mundo das formas objetivas da vida, o mundo das ideias refletidas nos limites da razão ou, ainda o que ficará por ensinar e aprender é tudo aquilo que não motiva e não oportuniza experiências e leituras literárias. Para os que acreditam que os alunos podem ser mais contemplados com um ensino que reprime o exercício da imaginação criadora, devemos “perguntar se vale a pena ser professor de Literatura, quando sabemos que aquilo que um computador, por exemplo, nunca vai saber fazer é precisamente imaginar.” (CEIA, 2002, p. 52-53)

No entanto, é esperado que os professores de Literatura do curso de Letras estimulem e contribuam no processo de formação de leitor literário dos seus alunos. Sendo assim, a professora brasileira, BR6, destaca que, pelo privilégio da liberdade em escolher os textos literários que trabalhará com os seus alunos – estudantes de

Letras – a indicação de filmes com as obras adaptadas são meios aos quais têm recorrido com frequência. Salieta que tal procedimento é decorrente de que os estudantes têm muita dificuldade em entender o texto literário por considerarem a Literatura na Universidade, extremamente, “vagarosa” e “difícil”.

Com a velocidade do século XXI que impõe mudanças permanentes e rápidas, bruscas até, num mundo em constante mutação, frente à aceleração digital, o tempo da leitura literária pode ser “vagaroso” e “difícil”, conforme expressam os alunos. Porém é preciso buscar alternativas, com diz a professora brasileira. Sem dúvida, perante o desenrolar do filme, é possível pará-lo numa imagem ou acelerá-lo. Entretanto, durará sempre uma hora e meia, aproximadamente. Ao passo que, frente ao texto literário, o ritmo da leitura é controlado pelo leitor, assim como as aprovações e condenações por ele suscitadas, (BARTHES, 2003, p. 55). Atitudes que evidenciam o quanto o movimento e tempo interno da experiência estética da leitura literária podem estar distante da ordem oficial dos prazos exigidos nas tarefas acadêmicas.

Assim, delimitar o espaço e o tempo da leitura literária se constitui em uma mera ilusão. Na experiência estética da leitura literária não há limites, há tensões temporais que comportam sentidos a ser explorados em um tempo sem previsões. Isso não quer dizer, contudo, que toda e qualquer leitura seja possível, mas, que múltiplos sentidos são legítimos. “Dizer que as interpretações de um texto literário são potencialmente ilimitadas não significa que não tenha um objeto – uma coisa real a que se centrar” (ECO, 2012, p. 34). Certamente, a leitura literária continua, fundamentalmente, determinada pelo texto e é sempre o resultado da interação entre este e o leitor.

Porém, como uma arte do sensível, a experiência estética da leitura literária, se dá além da palavra visível no papel, ou outro suporte qualquer. Ela se dá pela identificação do leitor com o texto. Na percepção proveniente do silêncio, do imaginado, o leitor literário faz girar o tempo em torno dos seus segredos e dos seus vazios. Vazios que também estão no texto para serem preenchidos. Na experiência estética da leitura literária, os sentidos se encontram e se reconhecem nas imagens, nas sensações trazidas pelo paladar, pelo tato ou pela audição que convidam e conduzem o leitor ao movimento subjetivo, porém, real de interação com outras vidas numa dinâmica espacial e temporal interna. Para Barthes, essa dinâmica é,

justamente, a razão pela qual a Literatura continua sendo “a melhor introdução à inteligência da imagem” (BARTHES, 2003, p. 55). Nesse sentido, a Literatura se afirma como arte. Arte com palavras. Palavras que remetem às imagens, que acionam os sentidos, que sugerem representações que, evidentemente, a diferencia da arte cinematográfica, porque diante daquilo que não se pode ver – como no cinema – resta, ao leitor literário, seguir a descrição do que se apresenta, a fim de perceber os aspectos das coisas imaginadas e os sentimentos experimentados pelas personagens fictícias.

Na recepção do leitor ao texto literário, a experiência estética da leitura acontece em meio ao jogo que se mostra e se cala, entre hospedar e ser peregrino, em acolher e ser acolhido num processo atemporal, dinâmico e contínuo. Entre o leitor e o texto literário existe um entre lugar, que se traduz num tempo ancorado na liberdade e na dignidade individuais. Um tempo contínuo que se entrelaça nas relações que dá mobilidade à experiência estética da leitura – de um lado a sua realidade, de outro a promessa de um devir – porque é no sentido atribuído ao texto, pelo leitor literário, que a Literatura se faz viva.

Fato que comprova mérito e prerrogativa da experiência estética da leitura literária, porque intrínseca ecoam sons e silêncios que insistem em não obedecer a uma sequência lógica, uma vez que por um caminho, ou por outro, o leitor segue, teimosamente o seu. A propósito, “a literatura não permite andar, mas permite respirar”, diz Barthes. (2003, p. 172). Dito de outro modo, na ordem da dinâmica interna, não existe separação. Nela o tempo é sempre único e contínuo, movido por um ritmo particular, distante do exigido e esperado pela velocidade externa. Nesse sentido, a rapidez das ações, imposta por uma vida agitada, caracterizada pela urgência, representa um obstáculo à experiência estética da leitura literária. Frente ao descompasso entre a demanda cronológica que institui prazos, a uma demanda interna, movida por um tempo próprio, individual, o leitor literário não se reconhece no texto porque a ele foi negada a oportunidade da experiência.

Afinal, a linguagem literária convida o leitor a movimentar as peças do jogo, no qual a liberdade se constitui como uma maneira de afirmar a sua soberania individual. Para Jauss significa dizer que a obra literária “não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador, em cada época, um mesmo aspecto. Não

se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser temporal.” (JAUSS, 1979, p. 25)

A compreensão da singularidade da Literatura, segundo Jouve (2010), corresponde a duas características principais: “é um objeto de linguagem que é também uma obra de arte: enquanto realidade verbal, o texto literário é um objeto semiótico que tem um sentido e pede para ser interpretado”. E, enquanto obra de arte, requer um tempo e uma atenção estética: “pede para ser avaliado do ponto de vista de suas qualidades formais, do prazer que fornece e das emoções que suscita”. Da mesma maneira, portanto, há que se considerar a experiência estética da leitura no âmbito individual e institucional. Por um lado, o contentamento estético – como apontam os relatos dos professores de Literatura, sujeitos do estudo, ao se referirem às suas experiências da leitura literária na infância com os pais, no grupo de amigos, na cultura e na sociedade que representam espaços informais de formação literária. E, por outro, no âmbito da leitura institucional, realizadas nos espaços institucionalizados de formação – na escola básica e, especialmente, no curso superior de Letras, onde o relevo também deve ser dado à significação da obra e o que está em jogo nela. (JOUVE, 2010, p. 214)

Embora a universalidade seja conjecturada como condição necessária para pensarmos os processos formativos do leitor literário, em primeiro lugar, há de se considerar, também, que a universalidade não representa a totalidade em si mesma. Ela opera uma série de circunstâncias espaciais, temporais e culturais. Por um lado há questões comuns entre os dois contextos de investigação do estudo – Brasil e Portugal. Por outro, há questões que remetem para um paradigma conceitual distinto sobre a formação do leitor literário, o curso de Letras e a formação dos estudantes – futuros mediadores de leitura literária – como algo dissociado e distante daquilo que conceberam como essenciais ao seu próprio processo de formação literária. Haja vista, os relatos que trazem da sua própria formação quando alunos de Letras e as suas perspectivas sobre o que pode um curso de Letras fazer para contribuir no processo de formação de seus alunos - apresentarem situações, muitas vezes, paradoxais.

Tomo, como exemplo, a concepção dos professores PT3 e BR5 a respeito do papel formador do curso de Letras, numa perspectiva literária. Para o primeiro, o curso de Letras lhe deu “ferramentas teóricas e histórico-literárias” fundamentais

para a sua formação literária. Entretanto, aponta como “nefasto” esse mesmo procedimentos na formação dos seus alunos. Semelhante percepção está no relato do professor brasileiro BR5 que, embora declare que a sua formação literária tenha acontecido fora do espaço acadêmico, confessa serem as leituras da teoria e da crítica literárias essenciais para o seu processo formativo. Acrescenta, ainda, que foram suportes fundamentais, não apenas para a leitura, mas também para a escrita de textos literários. Vale lembrar que BR5 é escritor: “Li para a minha própria formação, mas não sou sádico para impor isso a meus alunos, porque isso o distancia da literatura”. Contudo, se contradiz ao afirmar e justificar ser o ensino da literatura “impossível”, desde quando “a arte não pode ser domada pela História, nem pela crítica, imunes a classificações e teorizações”.

A pergunta feita por Ceia (2002) no sentido de procurar resposta que justifique a experiência de si como propulsora para a experiência do outro é legítima, porque, embora saibamos que a experiência é sempre particular e única, não podemos pensar que não pode ser estimulada, encorajada e orientada por aqueles que sabem o quanto a formação do leitor literário se dá também pela via da curiosidade, da provocação e do desafio. Pensa a professora portuguesa PT1 que talvez esteja faltando a “generosidade no coração” para entender que “a maior missão do professor é promover a inteligência do seu aluno”. Ou, talvez, “falte disponibilidade para a dedicação” aos estudantes, de maneira a “acompanhá-los na sua formação de leitores literários enquanto estudam as obras literárias”.

Na esperança de “promover a inteligência” e “acompanhar” os alunos enquanto “estudam” está o reconhecimento e a afirmação da hierarquia do mundo das inteligências, na qual o grande objetivo do mestre é transmitir conhecimentos. A transmissão dos saberes, fim de educar os sujeitos, por níveis. Para que assim, possam terminar o curso em Letras, erguer os seus diplomas, na certeza de ter aprendido a lição que fora veiculada, explicada, acompanhada e cobrada. Como os meios aprendidos para tal, poderão, enfim, ser um novo fomentador de inteligências futuras. A propósito, comenta o pesquisador português:

O que interessa aos novos professores não é o texto enquanto obra de arte, mas antes o texto enquanto instrumento que satisfaz um objeto de ensino. Não interessa o texto enquanto obra de arte que deve ser apreciada como criação individual e imaginativa, mas o texto enquanto comprovação de teses acadêmicas. (CEIA, 2002, p. 12)

Independentemente das intenções acadêmicas futuras, também necessárias, as quais se referem Ceia (2002), o que se percebe nos relatos dos professores de Literatura, do estudo, ao colocarem suas impressões e inquietações acerca do papel que podem vir a ter um curso de Letras e as contribuições que podem dar para a formação do leitor literário, especificamente, para os alunos graduandos em Língua Portuguesa e Literatura, diz respeito a uma formação com vistas às técnicas e modos de ler. A Literatura numa perspectiva da formação humana, proposta por Candido (1995), na qual a criação e a recepção ficcional ou poética se integram na vida dos indivíduos, independente da escolaridade, não é ponto destacado pelos docentes. Haja vista que, embora concebam as suas experiências estéticas de leitura do texto literário como acontecimentos reveladores, apaixonados, interativos e dialógicos, através de conhecimentos pessoais, sociais e profissionais adquiridos ao longo da vida, não concebem o curso de Letras da mesma forma. Pelo contrário, o espaço acadêmico para a formação literária dos seus alunos é abordado como algo desarticulado do sujeito e da vida, como se evidencia nas palavras do professor português:

A forma como os textos são abordados e o papel que determinadas práticas de avaliação têm na formação dos alunos universitários, acabarão por determinar se o curso de Letras forma leitores ou reprodutores de leituras alheias, com conhecimentos de história e teoria literária PT2.

Nesse sentido, podemos evidenciar que as preocupações que os afligem a respeito da literatura estão relacionadas sempre à ordem do ensino, da teoria, da técnica ou da avaliação, em detrimento da complexidade da sua natureza que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador, “talvez humanizador porque contraditório” (CANDIDO, 1995, p.244). Em antítese a essa concepção expressa por Candido, o parecer da professora PT3 é digno de nota:

O curso de Letras pode ter um efeito nefasto nos modos de ler literatura. Verifico isso entre alguns alunos meus de mestrado que são professores. As referências teórico-críticas ou histórico-literárias aprendidas, durante o curso de Letras, são, muitas vezes, usadas de modo burocrático. Em vez de instrumentos de leitura, as figuras de retóricas ou os conceitos narratológicos são um fim em si mesmo; são itens de verificação em listagem que não sustentam inferências

mais complexas e uma interpretação mais profunda do texto literário. Paralelamente, detecto problemas com a história literária.

Embora conceituar o papel que um curso de Letras possa ter na formação do leitor literário represente um grande desafio para os professores e pesquisadores que se debruçam sobre o tema, as suas concepções elucidam a necessidade e a relevância dos estudos sobre a especificidade que envolve o fenômeno literário. Entretanto, não somente a Literatura conduz o sujeito ao conhecimento do mundo, já que outros discursos constituem o horizonte interpretativo nas competências literárias, culturais, éticas, filosóficas, sociais. Porém, como tantas outras, não pode ser excluída do processo da formação por pertencer à comunidade subjetiva humana. Por esse propósito, requer a oportunidade do encontro. Uma aproximação que requer liberdade e tempo; um tempo, como já foi dito anteriormente, que sabe esperar. Como preconiza Sartre, “o objeto literário é um estranho pião que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar” (SARTRE, 2006, p. 35). Afinal,

Os leitores estão sempre adiante da frase que leem, num futuro apenas provável, que em parte se desmorona e em parte se consolida à medida que a leitura progride, um futuro que recua de uma página a outra e forma o horizonte móvel do objeto literário. Sem espera, sem futuro, sem ignorância, não há objetividade. (SARTRE, 2006, p. 35-36)

Compreender o papel e a contribuição do curso de Letras na formação do leitor literário implica em saber como o docente do Ensino Superior concebe o ensino de Literatura. A experiência estética da leitura literária para a formação do leitor, no interior do curso de Letras e fora dele, representa a base formativa profissional primeira, para que a partir dela o aluno possa criar autonomia para fazer as suas escolhas. No caso dos estudantes de Letras, vale acentuar que nem todos querem ser pesquisadores de Literatura, como também muitos não desejam exercer a profissão de professor de Língua Portuguesa e Literatura. Mas, sem dúvidas, todos precisam de oportunidades iguais para fazer da sua experiência o que bem entenderem.

A proposição feita por Todorov (2009) permanece atual quando chama a atenção para o que resta aos seus leitores. Enfim, quando afirma que à literatura cabe seguir desempenhando o seu papel no poder de se multiplicar na subjetividade

de seus leitores e que assim, ao contrário de impor uma ordem, possa sugerir outras possíveis. Mas, “isso não seria pedir ao professor de literatura um esforço excessivo, do qual apenas os mestres são capazes?” pergunta Todorov, ao tempo em que esclarece: “não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento” (TODOROV, 2009, p. 41). Em suma, que a função de um curso de Letras possa também ser subversiva, no sentido de desequilibrar a ordem vigente, sobretudo se provocar o exercício da imaginação, a fim de permitir ao leitor – aluno de Letras - a liberdade de preencher o seu mundo e o mundo do outro com muito mais palavras, muito mais silêncios e com muitas outras perguntas.

5.3.2 Tambor de todos os ritmos...

“Há uma coisa que o Mário de Andrade falava e eu sempre gosto de repetir: sempre, na primeira aula, digo para os meus alunos: “estamos aqui com um problema: nós estamos numa aula de Literatura. A Literatura é uma Arte e como Arte, não pode ser ensinada! Como vamos sair disso?”Essa é a pergunta com a qual o professor brasileiro e também escritor, BR5 diz, na entrevista concedida para o estudo, inaugurar as suas aulas de Literatura no interior da sala de aula do curso de Letras onde leciona. Ao tempo em que justifica a sua posição: “não se ensina Arte”. Acredita o professor brasileiro que o ingresso na universidade não é garantia para que o sujeito se transforme em um verdadeiro artista. ninguém transforma um sujeito em artista, porque entrou na Escola de Belas Artes. Assim, expressa BR5: “se ele for artista, ele entra e aproveita as técnicas, os conhecimentos e se desenvolve. Mas se ele não for, nunca vai ser.” Para os seus alunos, ainda, na primeira aula, procura esclarecer o que julga ser um impasse ao ensino da Literatura:

Como se ensina Literatura? Não se ensina Literatura! O que se faz é ler Literatura, é chegar a ela. Isso vocês podem fazer, e eu também. Então nós vamos fazer isso. Nós vamos ler os autores e conversar sobre eles na sala de aula sem nenhuma ideia formada, pré-existente, sobre aquilo. Então vocês vão descobrir, vão poder escolher os autores que interessam mais. BR5.

A declaração do professor brasileiro BR5 é bastante polêmica, por causar algumas controvérsias. Por um lado, há professores de Literatura, no contexto estudado, de curso de Letras, que defendem o ensino da Literatura, de forma contundente, a partir da abordagem histórica e teórica da obra. Por outro, existem os

docentes que abominam a forma escolarizada ou pedagogizante, pelas quais a Literatura vem sendo tratada nas instituições formais de ensino, seja em âmbito de cursos Básicos ou mesmo Superior. Nesse sentido, a partir do que dizem, sobre as abordagens aos textos literários, métodos de ensino e avaliação das aulas, é possível compreender as concepções que trazem sobre Literatura e, conseqüentemente, sobre a formação do leitor literário, em âmbito Superior de ensino, especificamente, sobre os seus alunos – prováveis futuros professores de Língua Portuguesa e Literatura..

Embora a abordagem da pesquisa que gerou este estudo se limite a compreensão, exclusiva, em contexto superior de ensino da Literatura, o processo de formação do leitor literário implica também em perceber questões de etapas subsequentes a essa mesma formação. Uma vez que se trata de repensar os rumos da escolarização da Literatura, para que cumpra o seu papel humanizador, as múltiplas formas de explorar as potencialidades da linguagem literária tornam-se imprescindíveis.

Em *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos estudos literários* (1999), Reis, pesquisador português e professor do curso de Letras da Universidade de Coimbra, observa e chama atenção para a complexidade que envolve o trabalho com a formação do leitor literário, não apenas nos escolas de Ensino Básico, como também no interior das universidades, especificamente, nos cursos de Letras. Em destaque o trecho em que justifica e legitima o seu estudo:

Este livro traduz também, como não podia deixar de ser, o estado actual da relação de quem o escreveu com a literatura e com o seu ensino. Uma relação que, diga-se, não deixa de ser afetada por dúvidas, algumas de ordem epistemológica, outras dizem respeito à legitimidade do ensino da literatura e mesmo à sua possibilidade – que envolve a responsabilidade e o desafio de transmitirmos a outros as razões (ou as sem-razões) de um fascínio que para mim até hoje, não cessou de aumentar. (REIS, 1999, p. 15)

A inquietação exposta por Reis (1999) encontra consonância com a leitura dos relatos obtidos com as entrevistas, na medida em que foram consideradas as concepções dos professores de Literatura, sujeitos da pesquisa, acerca dos objetivos e dos procedimentos, com os quais conduzem as suas aulas nos cursos de Letras, sem que para isso se estabeleça um critério de valor ou verdade. Dessa forma, significa dizer que o propósito do estudo caminha ao encontro da relação da

Literatura com o estatuto de “*objeto de arte*” (JOUVE, 2012, 10). E a sua leitura como uma experiência estética exequível para a formação do leitor literário. Os relatos dos professores de Literatura, oriundos das entrevistas, dialogam com as teorias significativas para o estudo exploratório da temática, ao tempo em que amplia e entrelaça às perguntas, feitas por Campagnon em 2009 e que permanecem atuais. A saber: “Quais valores a Literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender a sua presença na escola?” (COMPAGNON, 2009, p.32)

Com o relato da professora brasileira, BR7, por considerar que “na graduação a literatura não é para deleite apenas. É objeto de estudo!”, as inquietações de Compagnon (2009) se justificam. Ao argumentar que “defende agora a desescolarização da Literatura”. Pois, na sua concepção, “algo no ensino da Literatura no Ensino Médio, foi distorcido”. No entanto, argumenta ao tentar explicar: “Não estou aqui radicalizando que ela deva sair totalmente da escola, mas acho que algo aí foi distorcido nesse processo de didatização, de escolarização. Isso no Ensino Médio!”, diz com ênfase. Ao que fala a professora brasileira e, ainda, em resposta ao que pergunta Compagnon, no sentido de ampliar a reflexão, vale transcrever o que diz Soares:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolariza, e não pode atribuir, *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significa negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização, que se traduz em uma deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2001, p. 21)

Com o objetivo de pensar sobre questões fundamentais para a discussão a respeito da didatização ou da escolarização da Literatura, Cosson (2006) aborda dois pontos que considera como fundamentais: o primeiro, diz respeito à compreensão da passagem da Literatura como arte para a Literatura como disciplina escolar. E, o segundo, a crença de que a Literatura não se ensina e, portanto, basta a “*simples*” leitura da obra, como se faz “*ordinariamente*” (grifos nossos), fora da escola (COSSON, 2006, p. 12). O autor salienta, ainda, que convém perceber a

experiência da leitura literária que poderá e deverá ser ampliada com questões específicas que envolvem o fenômeno literário e fora dele. Para tanto, analisa os pressupostos dessas crenças e reafirma a necessidade do ensino da Literatura nos espaços formais de educação que, no seu estudo, correspondem aos Ensinos Fundamental e Médio, em contexto brasileiro. Propõe um método para o ensino da Literatura e sugere oficinas para que sejam adaptadas pelos professores, desses níveis de ensino, nas suas salas de aula.

A crítica feita por Cosson (2006) no seu estudo, diz respeito à maneira “simples” e “ordinária”, com as quais são realizadas às experiências de leituras literárias fora dos muros acadêmicos. Sobre o que fala o referido autor, podemos encontrar eco na voz do professor de Literatura BR1, a partir da sua escolha metodológica de trabalho com a Literatura na universidade. Segundo o professor brasileiro, a forma de abordar o texto literário “vai de acordo com que o aluno “pode” ouvir e do “astral” do dia”. Acredita que, diante da falta de leitura mais apurada do texto literário, eles (os seus alunos) “não têm capacidade para ouvir o que o professor tem a dizer”.

Proposição que confirma Rancière quando percebe que “existe embrutecimento onde uma inteligência está subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE 2010a p. 19). Denominada de “emancipação”, o filósofo francês, distingue o ato de uma inteligência que não obedece senão a si, em face de uma vontade que obedece a uma outra vontade. Ao defender a emancipação do aluno frente à sua inteligência, é preciso e basta que se esteja já emancipado, quer dizer, consciente do verdadeiro poder do espírito humano. Na concepção do autor, essa é a lógica que rompe com toda a pedagogização do ensino, na qual se apoia na oposição entre a ciência e a ignorância. Sobretudo, “porque se distingue pelos meios escolhidos para tornar sábio o ignorante, métodos duros ou brandos, tradicionais ou modernos, passivos ou ativos, dos quais se pode comparar o rendimento.” (RANCIÈRE 2010a p. 19)

Para o professor brasileiro BR1, falta curiosidade e interesse dos alunos. Diante da suposta “falta de curiosidade”, dos estudantes de Letras, explicita a postura com a qual a sua aula é conduzida: “a tradição de que os alunos não leem é pior que isso! Estão mal preparados. Não sabem responder coisas elementares sobre autores e obras literárias. Não sabem nada!” O referido professor, admite,

ainda, não seguir ementas, nem programas instituídos pela Universidade, uma vez que confessa não fazer planejamento de aula: “não sei o que vou dar amanhã, não sei que assunto vou dar. Tenho mais ou menos a ideia de que é por aí. Levo dois ou três assuntos, a depender do clima da turma, é que vejo o que se aplica.”

Na proposta do professor brasileiro BR1, a interação acontece a partir de um consenso. Como garantia das suas aulas é preciso estabelecer uma espécie de pacto entre esse e a turma. Para que assim, alunos e professor, possam sair do encontro literário com a sensação do dever cumprido. Ao que parece, na metodologia citada pelo professor brasileiro a especificidade do público guiará e determinará os aspectos a serem considerados. Afinal, uma experiência estética de leitura também se define sempre por certa partilha do sensível daquele que a conduz e a orienta. É próprio das experiências estéticas o caráter político que pode ser equiparado a uma consciência exemplar das contradições de ordem pessoal – nos casos irreduzíveis das relações humanas e social nas diferenças demarcadas. Reivindicar o caráter estético da experiência da leitura, para a formação do leitor literário é, portanto, contestar as fronteiras hierárquicas entre níveis de leitura e literatura.

Nesse sentido, a inquietação de Cosson (2006), ao supor que o problema da leitura literária e, conseqüentemente, da formação do leitor literário, está fora dos muros acadêmicos, sugere perceber que o processo de formação do leitor literário, no curso de Letras, no contexto do estudo, está longe de ser simples. Pelo contrário, no contexto da pesquisa, parece ser algo complexo e confuso.

Sobre as recorrentes queixas dos professores de Literatura, docentes do estudo, o grau de preparação dos alunos que ingressam nos cursos de Letras, no que diz respeito à sua relação com o texto literário, Branco (2000), professor da Universidade do Algarve, em Portugal – se manifesta: “Ser-me-á permitido afirmar, igualmente, que a tendência de cada nível de ensino é de transferir o ônus da responsabilidade para o nível de ensino imediatamente anterior”. (BRANCO, 2000, p. 7). Tal afirmação é traduzida pelo citado professor, como uma tendência definitiva dos seus colegas do Ensino Superior em esquecer ou não admitir que os professores que ensinam nos cursos de Educação Básica e Secundária (em Portugal), foram formados por eles. Fato que reverbera também na concepção do

professor brasileiro BR5, ao afirmar que os alunos de Letras: “entram no curso de Letras detestando Literatura e a culpa é dos professores do segundo grau”.

As impressões de Branco repercutem, ainda, no contexto brasileiro da pesquisa, nas declarações do professor BR4, para quem a leitura compartilhada em sala de aula se torna mais fácil, uma vez que, quando sozinhos, o aluno não consegue entender a linguagem dos textos literários. A necessidade dessa prática se justifica porque ajuda o estudante a interagir com o texto, já que tiveram uma formação “precária” no Ensino Médio:

Tenho tentado priorizar mais a leitura do texto literário, em função de uma queixa muito grande dos alunos de falta de intimidade com a linguagem literária. [...] a maior dificuldade é com a habilidade da leitura, é estar habilitado para ler o texto, fora ou dentro da sala de aula. E é esse distanciamento do texto que os faz ter a sensação que eles traduzem em analfabetismo. Isso é fruto de uma formação precária, em que se teme a leitura do texto, ou se tenta muito rapidamente resumir seu sentido: “o poema quer dizer isso e isso.” Talvez porque fomos (des) habilitados a isso no Ensino Médio, não sei. O perfil do aluno de Letras já é um perfil de um aluno que não fala muito. É um aluno meio acuado, apenas um ou outro se manifesta na sala, por isso, a leitura é primordial. BR4.

Concepção igualmente compartilhada com a do professor BR4 é encontrada no que diz o professor brasileiro BR5. Para esse professor a dificuldade do aluno de Letras em acompanhar as aulas de Literatura se deve à falta de uma aprendizagem que deve anteceder o curso universitário:

É chato ler por dois motivos, e eles tinham esses dois: Um deles é a falta de base. A maioria tinha dificuldade de ler literatura. Tanto que eles não fazem a menor diferença entre a boa e a péssima literatura. Para eles, é tudo a mesma coisa, misturam tudo. Por quê? Porque não aprenderam a ler realmente. São capazes de ler jornal, revistas, esse tipo de linguagem referencial. A linguagem literária não é referencial! É preciso ter mais do que a simples alfabetização para chegar a ela. Então eu tive que tocar nesse tema lá, ajudar por esse lado também. Se você não se reconhece na leitura, a literatura fica chata! Ninguém vai ler. Se não chegar lá, por que continuar? Só por obrigação! E, quando ficam por obrigação, ficam detestando literatura.

Diante do exposto, cabe saber se: aqueles privados de uma “base” ou preparação prévia, em graus de escolaridade, podem e devem ultrapassar as expectativas do curso de Letras, através da experiência estética da leitura literária

como oportunidade para descobertas de novos saberes? Ao que aponta o professor português PT2, parece que sim, desde quando acredita que ao professor de Literatura cabe promover a leitura do texto literário não apenas num plano funcional, mas como possibilidade de fruição estética, algo que considera fundamental para a formação de qualquer ser humano. Isso implica, porém, na postura do mediador de leitura literária em perceber que o aluno é capaz de aprender. A esse respeito, lembra Rancière (2010a) que “a mesma inteligência opera em todas as produções do engenho humano, ou seja, todo homem pode sempre compreender a palavra de outro homem” (RANCIÈRE, 2010a, p. 23). Basta que para isso seja criada a oportunidade, independentemente do nível escolar, de vivenciar a potência da experiência estética da leitura literária.

Todorov (2009) destaca que o perigo da escolarização da literatura está nas propostas equivocadas de ensino. Modelos mecânicos e um tanto simplista pressupõem uma relação automática entre uma determinada categoria de texto e o raciocínio do leitor que classificaria os textos em função do efeito – construtivos ou não – do que eles produzem. Na perspectiva desse autor, não cabem às práticas pedagógicas da leitura literária como um processo normativo para fins formativos que contemple sequências determinadas e projetos definidos e herméticos nos quais os alunos devem acompanhar e corresponder aos objetivos que foram previamente traçados para eles e não com eles. Evidentemente, que tal procedimento, se opõe ao conceito de experiência estética de leitura literária necessária e imprescindível ao processo de formação do leitor literário porque se traduz em um conceito de coletividade, de homogeneidade. A própria hierarquia e classificação dos gêneros literários e o próprio primado da arte da palavra, da palavra em ato, já estabelecem e direcionam para diferentes leituras, o que representa a necessidade da mediação do professor, na medida em que possa relacionar o valor da obra de arte pela sua dimensão estética em comunhão à sua originalidade e riqueza dos saberes expressos.

Os professores de Literatura, de cursos de Letras, no contexto português do estudo, chamam a atenção para outros aspectos que julgam necessários na abordagem do texto literário para a formação de seus alunos em âmbito acadêmico. De acordo com as conformidades e digressões, face às concepções apontadas pelos docentes, é possível perceber que a relação entre a Literatura e a formação do

leitor literário, materializada em suas práticas, representa também aspectos que traduzem a complexidade do seu objeto de ensino. Complexidade que elucida a ordem de prioridades nas suas aulas de Literatura:

Nas minhas aulas insisto nos múltiplos níveis de leitura que um texto literário pode comportar, da micro-análise à leitura panorâmica de uma obra ou do seu diálogo com o tempo histórico envolvente ou com a memória cultural. Traduzo isso em três objectivos: conhecer e convocar com critério categorias e conceitos de análise técnico-compositiva; alargar os conhecimentos de história literária, na identificação do carácter não-linear do tempo histórico, como também estabelecer um diálogo frutuoso entre a literatura e outras manifestações artísticas e com outros discursos sociais do período estudado. PT3.

Mobilizar conhecimentos sobre Literatura relacionados com: escritores, ilustradores e obras de mérito reconhecido pela crítica; problemática dos modos e géneros literários; história, teoria e crítica literárias; Aplicar esses conhecimentos na análise de obras clássicas e contemporâneas da Literatura; Explicitar fundamentadamente o potencial da Literatura na promoção da leitura, na educação linguística e literária PT5.

Por outro lado, em contexto brasileiro de estudo, ao considerar como primordial nas aulas de Literatura a presença do texto literário, a professora BR6 declara ser um equívoco dos seus colegas – professores de Literatura do curso de Letras – pensar que trabalhar com Literatura é trabalhar com a teoria sem a leitura completa da obra, porque só a partir dessa é que se torna possível observar outras questões. Com ênfase na contextualização, destaca que nas suas aulas há sempre a leitura de textos clássicos em relação aos contemporâneos.

A gente precisa aproximar os alunos dos textos e permitir que eles sejam surpreendidos pela obra artística, isso é sensibilidade que sempre pode ser apresentada e desenvolvida. Os desafios são propostos: “O que é que não entendo e que posso entender? Como é que isso se relaciona com as minhas questões”? Trabalho com textos contemporâneos ou com textos que não são contemporâneos, mas que tratam de questões humanas em que eu possa fazer relações, vinculações com o cotidiano deles. É preciso aproximar os estudantes da Arte a partir daquilo que é humano. BR6.

Podemos dizer, nesse sentido, que o estatuto estético que caracteriza a Literatura como arte se deve a esta ser portadora de uma linguagem específica que lhe confere um olhar estético, antes do científico. Ou seja, passar dos grandes

acontecimentos literários à vida do leitor: “procurar os sintomas de um tempo, de uma sociedade ou de uma civilização nos detalhes ínfimos da vida do dia a dia, explicar a superfície através das camadas subterrâneas e reconstruir mundos a partir dos seus vestígios” (RANCIÈRE, 2010a, p. 37-38). Por essa razão, sugere passar por um programa de formação literária, antes de ser um projeto científico.

Através do que destaca a professora brasileira BR6, cabe compreender o que a Literatura foi, ou teria sido, para o contexto da época em que foi produzida e recebida pelos leitores e, como hoje, através das aproximações e distanciamentos a podemos conceber. Afinal, as experiências estéticas de leitura literária, a despeito do tempo e do espaço, se fazem atuais porque ao leitor cabe adentrar por palavras, por representações e por sentidos. Considerando essa perspectiva, implica dizer que a oposição não sugere a exclusão da história, mas que pode estar, fundamentalmente, desarticulada quando o leitor encerra a sua capacidade de ler e interpretar os signos da história apenas sob a especulação, autorizada nas vozes dos críticos literários que, de maneira incontestável, o faz repetir.

Em outras palavras, o entendimento da leitura literária como uma experiência estética, evidentemente, não se opõe às suas relações históricas, sociais e culturais. Sobretudo porque “aqueles que exalam ou que denunciam a tradição do novo esquecem de que esta tem por estrito complemento a novidade da tradição” (RANCIÈRE, 2010, p. 27). A experiência estética da leitura literária é também um acontecimento da história do passado. Fato que demonstra quanto a ideia de que a Literatura deve ser excluída do seu contexto é equivocada. Contudo, a contextualização temporal e espacial da produção da obra não exclui a experiência estética da leitura literária, uma vez que a sua potência implica também em processos de (re)significações de outras esferas das experiências individuais e coletivas.

Por essa razão, enquanto na experiência estética da leitura literária, o leitor não se fizer presente, pela dimensão do sensível que passa, acima de tudo, pelo processo de identificação – entendida também como um direito à recusa – a sua imagem perpetuará refletida no espelho daqueles que buscam o sentido único. E, submersos nessa procura, como se houvesse o único sentido, deixam de perceber que “a temporalidade própria do regime estético das artes é uma co-presença de temporalidades heterogêneas” (RANCIÈRE, 2010a, p. 28). Pensamento

compartilhado pelo o que comenta a professora brasileira BR6: “não dá para separar o texto, a língua, a linguagem, do momento histórico. Então sempre escolhi textos contemporâneos que pudessem despertar o interesse do aluno.” A partir dessa concepção, pergunta, ainda: “que questões são essas que fazem com que o aluno perceba que o texto literário se aproxima da sua vida, que de alguma forma, se relaciona com as questões presentes e que são importantes no momento”?

Recorro, a esse respeito, ao que diz Coelho (2000) por considerar que representam “*concepções emergentes*” (grifo da autora), ou melhor, uma concepção sistêmica da vida, cujas incertezas, lacunas e interrogações deverão corresponder a um ensino dinâmico, aberto, interdisciplinar. Vale considerar que a Literatura, como prática individual e social, está integrada num contexto que se quer significativo para o sujeito. Uma vez que, oferece um meio de preservar e transmitir a experiências daqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo e que os seus valores de distanciam dos nossos, ela deve ser lida e estudada (BARTHES, 2003, p. 47). Necessário se faz, portanto, levar em conta a realidade dos estudantes, explorar e estabelecer os pontos que se aproximam e os que convergem com o seu momento presente. Para que assim, através de uma relação dialógica, o ensino de Literatura e, conseqüentemente, a formação do leitor literário, se transforme em algo vivo e operante, no qual o leitor possa, finalmente, interagir com o texto rumo à construção do(s) sentido(s).

Apesar de ressaltar que a sua aula não é de Teoria ou Crítica Literária, o professor brasileiro BR3, alega ser uma grande dificuldade trabalhar muitos séculos em apenas uma disciplina. No caso da Literatura Portuguesa, por exemplo, componente que leciona na Universidade, frente à obra *Os Lusíadas*, de Luiz Vaz de Camões, declara a necessidade de se fazer escolhas. Afirma não abrir mão da presença do livro em suas aulas, embora reconheça que os alunos de Letras “não gostam de ler o texto, mesmo que sejam fragmentos em Xerox, porque estão acostumados em reproduzir a leitura dos críticos literários”. Admite, porém, que para facilitar a sua vida, muitas vezes, digita um poema e o apresenta em datashow para que todos possam fazer a leitura, de forma a “garantir que a aula aconteça”.

Agora tenho feito o seguinte: como passo Xerox, passo o livro e muitos não levam, e eu nem sei se leem, então tinha dificuldade de fazer a leitura na sala de aula, às vezes, ficava cinco minutos falando... Três trouxeram o texto, e vinte não trouxeram. Junta quatro

naquele texto e cinco no outro e ficam uns só ouvindo... Vai ser caso perdido só ouvir o texto! Eu agora, com poemas, porque com prosa não dá para fazer isso, digito os poemas todos que vou trabalhar e levo para a sala de aula, porque hoje temos essa vantagem, e uso o datashow. Isso não é para facilitar a vida deles, é para facilitar a minha vida, para que todos leiam, e a aula flua. Porque, se eu ficar lendo e cinco ou dez alunos ficarem ouvindo sem poder ler, eu sei que vai ser uma dificuldade. Então a aula perde o sentido.

Diferentemente da metodologia aplicada e recursos utilizados por BR3, o professor brasileiro BR5 descreve a forma como conduz as suas aulas de Literatura na Universidade, ao tempo em que emite opinião crítica sobre os “procedimentos normais” que costumam ter os seus colegas de trabalho. Das suas palavras, transcrevo:

As pessoas ficam pegando trechos, xerocando e deixando lá. O estudante de Letras nunca vai ter uma ideia boa daquilo, porque fica naquele trecho. E o resto? É um fragmento! Eu acho isso um equívoco. Eu levava a Literatura, o livro, para a sala de aula. Eu nunca tive pasta de Xerox. Nunca! Os estudantes, muitas vezes, perguntavam”: Professor, qual a sua a pasta? Não tem pasta? - Não, eu não tenho pasta! Estou aqui falando de livros. De contos, de poesias, de romances. Vocês acham nas livrarias, nas bibliotecas, nos sebos, na internet. Existem sebos na internet baratíssimos, a Estante Virtual, por exemplo. Não me venha com conversa de “pasta”, porque isso não existe. Isso é conversa fiada! BR5.

Na perspectiva de ampliar as reflexões a respeito do que comenta o professor brasileiro BR5, recorro ao pensamento de Ceia (2002), ao considerar que se podemos fotocopiar um texto, nunca poderemos fotocopiar o literário. “Se um professor de Literatura entender esta diferença, estará preparado para iniciar verdadeiramente o estudo da Literatura enquanto criação artística” (CEIA, 2002, p. 47). Nesse sentido, o livro representa a materialidade dessa criação. O que não se trata, evidentemente, da sacralização do texto literário, enquanto objeto que se constitui na palavra escrita, mas em uma forma também estética de apresentar a palavra, uma vez que a sua livre circulação em fragmentos e suportes diferenciados quebra o princípio da legitimidade. A circulação do objeto livro, que é a circulação da palavra escrita – leva a que todos, ou quase todos, possam ter acesso à leitura literária como forma de por arte na vida e de por vida na arte. Assim e a partir dessa interação, o leitor possa construir um sistema de igualdade estética em que a arte e a vida se confundem nas representações simbólicas.

É também de Ceia (2002), a ideia de que a “profissionalidade do professor de Literatura está intimamente ligada à metodologia de ensino” (CEIA, 2002, p.41). Sendo assim, a formação do leitor literário nos cursos de Letras é também uma questão complexa que requer uma reflexão cuidadosa porque assim como “a realidade que a Literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é mais complexo), a existência humana” (TODOROV, 2009, p. 77), de modo igual é o “mundo da práxis” (LIMA, 1979, p. 35) diante das suas ambiguidades. Para que a formação do leitor literário aconteça, de forma significativa, cabe assegurar que na sua experiência de leitura literária esteja a garantia da circulação do imaginário porque é ele que lhe permite – ao habitar o universo das representações literárias – preencher os espaços de gozo, de dor, de inquietação e de solidão inscritos no texto.

Conforme aponta a professora portuguesa PT1, as suas aulas de Literatura, no contexto de Ensino Superior, têm por objetivo promover a leitura efetiva dos textos literários, acompanhada de interação verbal, de reflexão orientada ou espontânea com registro oral ou escrito: “a maior parte dos textos trabalhados é objecto de uma sistematização pelos alunos”. Assim se refere a professora portuguesa sobre o objetivo primeiro das suas aulas para que, a partir dele, possam surgir outros, como: “diversificar práticas de leitura em meios diversos (textos, filme, música, pintura), a fim de dialogar conteúdos e formas”. Acredita ser essa a forma de promover a “desenvoltura verbal” e o “pensamento problematizante” dos estudantes.

Na concepção de Perrone-Moisés, entretanto, o procedimento adotado pela professora portuguesa citada, significa aproximar o aluno dos caminhos dos textos literários para que “esses não fiquem deserdados e a cultura não fique ainda mais empobrecida” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 350-351), quando é sabido que a Literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles múltiplas características (TODOROV, 2009, p 22). Isso implica em uma experiência estética de leitura literária que objetiva ir além do desenvolvimento da oralidade, da escrita e do pensamento “problematizante”, como sugere a professora PT1.

Outro ponto abordado e que merece atenção no contexto português, do estudo, sobre o ensino da Literatura, no interior dos cursos de Letras, diz respeito ao

desenvolvimento da literacia/letramento. Para o professor PT4, o grande objetivo de suas aulas é desenvolver tal capacidade no sentido de tornar o aluno “mais hábil nos métodos de apropriação dos múltiplos sentidos dos textos. Entretanto, sabendo, que “a voz do autor não corresponde totalmente às vozes ouvidas do leitor, que recria o texto no seu universo”. No tocante ao letramento de que fala o professor português, Cosson (2006) ressalta que, como apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas, é preciso perceber que a formação do leitor literário vai além da escola, uma vez que o possibilita, de forma individual, uma maneira de vivenciar e conceber o mundo, desde quando os sentidos são resultados da partilha no tempo e espaço de visões de mundo compartilhadas entre os homens, mesmo que não haja consenso entre eles.

Ao priorizar a análise do texto literário nas disciplinas de Teoria da Literatura, a professora brasileira BR7 destaca o exercício da escuta como fundamental para que os estudantes de Letras possam atribuir sentido(s) à obra literária, a fim de evitar impor uma leitura antecipada do texto literário. Razão que se justifica pelo princípio de que “trabalhar com literatura é também um exercício de liberdade”. Fundamentando e confirmando o pensamento de Sartre (2006, p. 21), para quem: “o livro não é, como ferramenta, um meio que vise a algum fim: ele se propõe como fim para a liberdade do leitor”.

Do ponto de vista da recepção, a experiência estética da leitura literária proporcionada pela liberdade concedida aos seus alunos, se percebe o quanto a prática adotada pela professora brasileira está aliada a uma afetividade e sensibilidade inicial frente ao objeto a ser trabalhado. Afinal, a liberdade concedida ao leitor literário deve permitir-lhe vivenciar o espaço até então desconhecido, para que “tomado pela tensão, por um espasmo”, possa descobrir que as coisas acontecem, “e para sempre, de uma certa maneira, para além dos seus desejos. Para que assim possa também aceitar a frustração, e através dela experimentar o calafrio do destino” (ECO, 2003, p. 20). E, uma vez tocado pela experiência estética da leitura literária, certamente, encontrará uma maneira de fazer valer o seu desejo. Posto que, enquanto expressão de vida, o texto literário tem a capacidade de redimensionar as percepções que o leitor tem de suas experiências e do seu mundo. (SILVA, 1993)

Fundamentado no pressuposto de que na experiência estética da leitura literária inexitem leis que determinem as suas escolhas e preferências porque resiste a qualquer regime ou ideologia, comenta Llosa: “a ficção é um corrosivo permanente de todos os poderes que quiserem manter os homens satisfeitos e conformados” (VARGAS LLOSA, 2004, p. 26). Para cada pessoa a experiência estética da leitura literária será singular e as sensações de felicidade, de dor, de êxito, de fracasso serão particulares, evidentemente. Nesse sentido, é que a liberdade é consentida a cada leitor para ler de múltiplas formas.

Assim, o caráter estético da experiência da leitura literária é o que a identifica na sua singularidade, desintegrando-a de regras e modos específicos de ler sob prescrição ou imposição hierárquica, conforme autores ou gêneros literários. Alicerce que sustenta a sua singularidade e, ao mesmo tempo, aniquila qualquer critério pragmático que não estabeleça a autonomia como fator primordial na formação do leitor literário. Embora consciente e de acordo com a recepção do leitor literário, diante da liberdade que lhe deve ser concedida no ato da leitura, um impasse é trazido pela professora brasileira BR7 ao trazer para o diálogo a clareza e consciência das possibilidades, mas também reconhecer os seus limites:

Isso é um exercício. A gente vai aprendendo. Tenho procurado evitar o que é do plano da interpretação mais livre e mais solta para atribuir uma nota, porque como dosar isso? Fica difícil, porque se a interpretação é livre, é subjetiva, como é que eu vou avaliar isso? É complicadíssimo! Para não me sentir injusta, eu procuro elaborar questões que pelo menos eles façam um exercício, mostrem uma coerência, apresentem um argumento para que possa desenvolver o pensamento. BR7.

No que diz respeito à avaliação da leitura literária, Cosson, persiste na convicção de que “a literatura é uma arte e que não pode ser avaliada”. Diante do impasse da verificação da “aprendizagem” dos alunos frente ao texto literário, sugere o autor que se rompa com essa concepção, para que o professor possa tomar a leitura literária como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado. Vale, entretanto, dizer que o caminho não deve ser buscar a resposta certa, mas fazer com que o aluno possa expressar o percurso que percorreu para chegar a determinado sentido: Segundo o referido pesquisador, “A leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência da turma.” (COSSON, 2006, p. 113)

Na sua consideração, acredita ser o procedimento adequado para resolver o dilema gerado pela avaliação da leitura literária. Ou melhor, “a avaliação não pode ser um instrumento de imposição do professor. Antes, deve ser um espaço de negociações que conduzem à ultrapassagem das impressões iniciais individuais e configuram o coletivo da comunidade de leitores” (COSSON, 2006, p. 115). Por outro lado, argumenta Iser (1979), que o processo de leitura ficcional necessita de “complexos de controle”, porque são eles que facilitam e permitem ao leitor literário o acesso ao texto. A partir deles e por eles o leitor é orientado, posto que está em terra estrangeira, lugar onde as suas crenças e convicções estão sujeitas a desestabilizar. Bem como, o seu horizonte de expectativas que é testado ao tempo em que a sua capacidade de preencher os vazios estará posta à provas. Zilberman (2008) chama a atenção, porém, que a linguagem literária é uma linguagem que se faz por uma dinâmica intertextual inscritas nas narrativas. Por isso, requer do leitor literário também atenção, esforço de compreensão e um pouco de cultura geral, sem os quais os muitos e múltiplos sentidos se perdem nas relações dialógicas e metafóricas das tramas textuais.

O impasse se constitui em um problema traduzido por semelhante inquietação que fora levantada pela professora brasileira BR7. Se diante das individualidades, os sentidos se multiplicam em possibilidades, como então avaliar a leitura literária? Com a ideia de vazio como estrutura textual, ou seja, como complexos que comandam a atividade projetiva do leitor literário, como então estabelecer critérios para determinar a recepção? A resposta está na “própria estrutura textual que implica, necessariamente, em vazios e negações sugestivas de preenchimentos” (LIMA, 1979, p. 29). Sem perder de vista a formação do leitor literário, numa perspectiva da experiência estética da leitura, o pressuposto que a fundamenta compreende que a ele cabe dar voltas ao redor do seu centro que é ele próprio.

A partilha sugerida por Cosson (2006) pode contribuir para socializar os caminhos percorridos, mas se distancia da transformação individual, na qual reside a especificidade literária. Com efeito, parece que a pergunta não deve ser colocada em termos de critérios de avaliação sob uma suposta “coerência” e consenso da “coletividade” representada pela turma. Mas de processos formativos gerados pelas experiências de leituras literárias particulares, as quais estão inscritas e relacionadas

com as crenças, os valores, os conhecimentos prévios e as histórias pessoais que os representam.

Em oposição ao que sugere esse pesquisador, cabe a pergunta: “se a individualidade é a lei do mundo” (RANCIÈRE, 2010a, p. 53), como explicita o filósofo, qual o espaço concedido ao aluno leitor literário para exercer o direito à sua liberdade e individualidade, desde quando se sabe que no processo de formação do leitor literário a experiência estética da leitura literária se constrói também na subjetividade e abstração da obra? Diante da “coerência do grupo” e do “coletivo da comunidade de leitores”, defendida por Cosson (2006), há ainda espaço para a reflexão, inscrita ainda na pergunta: qual o lugar da individualidade do sujeito face à sua autonomia e emancipação frente ao texto literário?

Ao pensar a formação do leitor literário, a proposta apresentada por Todorov (2009), por outro lado, visa restabelecer um equilíbrio entre as conexões do texto literário no que diz respeito à vida contemporânea, aliada às contribuições trazidas pelas análises literárias. Porém, em defesa dos cursos de Literatura, especialmente, em defesa do cidadão, o autor reivindica o espaço da Literatura. Por considerar ameaçador que esta se encontre na periferia do processo da formação do leitor literário, elege o centro como o seu devido lugar. Com vistas às análises estruturais da obra literária, Todorov considera que essas cabem àqueles que desejam aprofundar os estudos na ciência da Literatura. Embora reconheça que no Ensino Superior, seja também legítimo ensinar abordagens e técnicas, pergunta: ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre o seu objeto? Devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise ilustrados com ajuda de diversas obras ou estudarmos obras consideradas essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo e quais são os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório e o que é facultativo? (TODOROV, 2009, p. 27)

Conforme a concepção adotada pelo professor de Literatura, as práticas seguirão rumos próprios. Ou melhor, práticas de leituras literárias estritamente operativas, nas quais o leitor aceita as coisas como lhes são impostas e tornam-se meros consumidores, decodificadores e repetidores de histórias e informações por outros produzidos; ou práticas que possam levá-los a construir uma perspectiva pessoal e crítica sobre o mundo que o rodeia? E, nessa perspectiva, possam imprimir valores na vida em sociedade que os ajudem a compreender e controlar a

direção de sua vida. São questões que exigem posições bem definidas. (DIONÍSIO, 2004)

A tensão que parece inquietar os professores de Literatura, no estudo, frente à necessidade da avaliação do texto literário, ao final das disciplinas, resulta em sentimento de dúvidas face ao seu objeto de ensino: a Literatura. Entretanto, na perspectiva da experiência estética da leitura literária, a forma de avaliar a leitura não deve perder de vista uma pedagogia emancipatória. Na qual, o espaço e o tempo para a transformação individual e social do leitor possam ser garantidos para que tenha a oportunidade de atribuir sentido(s) ao que leu. Para que, assim, a sua experiência de leitura venha ao encontro do valor simbólico da linguagem literária. O que equivale dizer: uma leitura polissêmica de abertura ao outro e a outras realidades, porque inscrita ao sensível para descoberta e partilha de saberes. Afinal, no íntimo de cada um reside uma incansável, absoluta e infinita busca de sentido (s).

Ao se constituir no movimento com a palavra, através da experiência estética da leitura literária, o leitor se vê no centro de uma rede de relações que o possibilita significar a sua leitura. Dessa forma, conceber a leitura literária como experiência estética de formação humana é também compreendê-la como receptáculos vivos de contínuas mudanças perceptivas. Desse modo, a experiência estética da leitura literária se aproxima ao princípio das Ciências Humanas. Ou melhor, como uma potência artística, a Literatura deixa de ser vista como um projeto concebido como verdade pura, original, a partir da consagração do olhar centrado no dogmatismo restrito de ideia única e acabada.

Para que, assim, finalmente, a “didatização” ou a “pedagogização” da Literatura possa dar lugar ao reconhecimento e à dimensão estética da leitura literária ao regime de identificação que implica sempre na potência contínua e incessante de um fazer e refazer sentido(s), como é próprio da arte literária na sua produção e na sua recepção. É, portanto, a partir desse movimento que se dá a formação do leitor literário porque inaugura-se um jogo estético inscrito na experiência da leitura que o torna capaz de construir e ler o mundo.

5.3.3 Temos o nosso próprio tempo...

Compreender como os professores de Literatura das Universidades brasileiras e portuguesas pensam a formação dos seus alunos - futuros mediadores de leitura literária em ensino de educação básica, no Brasil, Fundamental e Médio e em Portugal, Básico e Secundário – foi também refletir sobre o papel do ensino da Literatura, na constituição do leitor literário, em cenário destinado à formação de professores. O olhar dos professores de cursos de Letras, sujeitos da pesquisa, reflete também sobre a sua responsabilidade e atitude diante da renovação que se busca e se espera na formação de professores de Língua e Literatura e, por conseguinte, na formação de novos leitores literários.

No contexto do estudo, em geral, os professores de Literatura conceberam os estudantes de Letras como futuros professores e mediadores de leitura literária. Entretanto, conforme percebe Cosson, é curioso notar que “o ensino da Literatura nunca tenha sido temática principal dos doze encontros da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic), que reúne bianualmente centenas de professores de Literatura” Como também causa estranheza ao pesquisador citado o fato de não haver entre os 36 Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística um GT (Grupo de trabalho) específico sobre ensino da Literatura”. (COSSON, 2013, p 18)

A esse respeito, face à pergunta dirigida aos docentes sobre o futuro profissional de seus alunos - em ambientes distintos, Portugal e Brasil, os depoimentos seguiram por rumos antagônicos. Ou melhor, naquele país os professores de Literatura, no estudo, entendem que o sucesso da profissão do aluno de Letras está centrado e depende dos procedimentos metodológicos adotados em sala de aula. Por essa razão, afirmam e julgam necessário assegurar ao estudante uma sólida base profissional através do que consideram básico fazer num curso de formação de professores. Assim se posicionam professores portugueses:

Claro, tenho sim em consideração essa condição profissional dos alunos. Para o efeito, os alunos contactam com problemas e matérias que dizem respeito à formação do leitor de literatura. Dos discursos oficiais aos discursos da transposição e da mediação, incluindo fontes teóricas e testemunhos de sujeitos envolvidos no trabalho com a leitura literária em sala de aula, fazemos a nossa base de estudo. PT1.

Ou ainda,

Tenho, sim. Dedico muito tempo ao exercício em aula da leitura em voz alta, da análise de texto e da conexão com a memória cultural. Regularmente, organizo cursos livres e destinados a professores sobre literatura portuguesa moderna e contemporânea que são também formação complementar para alunos de licenciatura e de pós-graduação. PT3.

Como se pode perceber, para o professor PT1 como para PT3, as aulas de Literatura estão concentradas no conteúdo a ser por eles transmitidos. Face ao contexto português do estudo, as aulas se destinam a atender uma demanda direcionada ao suposto conhecimento do grupo. O que não exclui, evidentemente, o prazer em compartilhar e interagir com diferentes saberes. Na satisfação do aluno em ter identificado a potência da arte literária para a sua formação humana a partir da sugestão e da interação do professor de Literatura, também se constitui a sua formação. Entretanto, na concepção da experiência estética de leitura literária, trata-se apenas em distinguir o caráter individual da experiência estética – que pode ter como única finalidade o prazer pessoal – e o quadro institucional – no qual a relação com a leitura da obra literária deve ter como prioridade o resultado útil da coletividade. Nesse sentido, Jouve (2012) chama a atenção para o papel do professor que seria também formar o gosto, ensinar a apreciar o que faz a “beleza das obras literárias”. Afirma o referido autor que o cumprimento de tal objetivo é inevitável, desde quando ensinar normativamente o prazer estético “é tarefa tanto impossível como inútil”, por acreditar que “ninguém tem necessidade de mediação para experienciá-lo”. E conclui Jouve: “o sentimento do belo pode ser produzido em qualquer lugar e em qualquer tempo – sem que isso implique na sua desvalorização.” (JOUVE, 2012, p. 134)

Assim, a noção de experiência estética da leitura literária mobiliza uma dinâmica interativa e dialógica nos espaços de formação mútua, nos quais cada professor de Literatura é impelido a desempenhar, conjuntamente, o papel de formador e de formando. A troca de experiências e a divisão de saberes devem consolidar os espaços de formação, ao tempo em que confirmam a partilha do sensível como condição imprescindível para a aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência pessoal, social e profissional.

Em oposição ao que pensam os professores portugueses, os docentes brasileiros – sujeitos da pesquisa - não parecem compartilhar da mesma preocupação, quanto ao futuro dos seus alunos de Letras – prováveis mediadores de leitura literária. Em todos os relatos, oriundos das entrevistas realizadas, se destacam as recorrentes declarações, quanto a suposta “falta de preparo” dos estudantes, à “insuficiência de conhecimento” e o “desinteresse”, aliados ao “baixo poder aquisitivo” dos alunos e à crença na “facilidade” de ingresso no curso de Letras, como entraves a serem considerados no processo de formação literária dos alunos.

Embora declarem conscientes de que o curso de Letras se destina à formação de futuros professores de Língua e Literatura, os professores de Literatura brasileiros, participantes do estudo, dizem se preocuparem muito com a questão do ensino, já que atribuem a responsabilidade da “lacuna” na formação dos seus alunos, a fatores externos a si. Expressões como: “Eles estão mal preparados”; “Não têm conhecimento de nada”; “Não têm curiosidade”, dentre outras. Expressões que podem ser traduzidas por uma falta de entendimento quanto ao processo de formação literária. No processo de formação do leitor literário está implícito a necessidade de reencontrar espaços de interação entre dimensões pessoais e profissionais que exigem um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas com vistas à formação de novos professores. Nesse sentido, a condução das aulas de Literatura, no interior dos cursos de Letras, passa também pelo olhar sensível e, sobretudo, pela crença de que os alunos são capazes de construir o seu saber de maneira ativa ao longo do seu percurso acadêmico e fora dele.

Outro ponto destacado, no contexto brasileiro deste estudo, diz respeito à política de governo adotada para os estudantes egressos de escolas públicas e com renda familiar igual ou inferior a um salário- mínimo e meio per capita, como também critérios raciais para negros, pardos e índios como garantia de 50% das vagas em Universidades Federais do país. Na concepção do professor BR1, o fracasso da formação do leitor literário no curso de Letras e, conseqüentemente, a formação do futuro professor de Língua e Literatura, está nesse critério de aprovação.

Ou seja, vê como uma proposta “demagógica” essa política de ingresso à Universidades. Diz considerar “um absurdo” por se tratar de uma atitude que remete a uma “peninha” das pessoas. Em sua opinião, essa via de acesso ao Ensino

Superior está “arrasando” a educação em nosso país porque implica acomodar o sujeito, o que paralisa o seu “esforço” em busca do conhecimento. Justifica ainda o professor brasileiro que, por essa razão, os alunos “não leem nada, não sabem nada” e, por “não saberem nada” porque “não leem”, declara ser complicado trabalhar o conteúdo necessário da Teoria da Literatura.

A fim de ilustrar com exemplos, BR1 afirma, ainda, que os estudantes não conhecem o “básico” da Literatura, dos autores e das obras. Lamenta o fato dos seus alunos virem a ser futuros professores e formadores de novos leitores, uma vez que se encontram completamente “despreparados”. Lamenta ao perguntar: “como se termina o curso sem ter lido nada?” ao tempo em que afirma: “não estamos formando. Isso não é formação de leitor literário, muito menos de professor”. Ressalta com queixa que muitos professores universitários também tenham sido fruto dessa mesma “formação”. A sua inquietação também traduz a falta de crença na capacidade de o aluno aprender e parece reforçar a ideia amplamente defendida por Leahy-Dios; Menezes:

Enquanto isso não acontece, conscientizemo-nos de que é preciso mudar a estrutura da educação para mudar a sociedade, e não o contrário. Com base no óbvio, de que o coletivo é feito de indivíduos, é que pode ser plantada a semente. Por mais que seja reconfortante pensar que o próximo governo dará à educação devida e merecida importância, este é mais um pensamento comodista e apaziguador, que faz com que nós, alunos e professores, agentes catalisadores dessa mudança, sentemos e esperemos a tempestade passar. (LEAHY-DIOS; MENEZES, 2001, p. 102)

Em equivalência à concepção de BR1, anteriormente exposta, o professor brasileiro BR5 acentua a falta de “paixão” dos estudantes de Letras, o que leva os alunos a não despertar para uma “consciência crítica”. Uma consciência que colocaria em xeque a própria universidade e a formação recebida. Lamenta o “circulo vicioso da repetição”, na qual o aluno tenta reproduzir o que mal aprendeu. No seu entender, poucos professores de Literatura são leitores literários e, por isso, não acompanham “o que tem de novo”, uma vez que, a “maioria está presa ao passado”:

Infelizmente, na maioria das vezes, o estudante repete o que o professor ensinou para ele. E, na maioria das vezes, o professor ensinou mal. Preso ao cânone, àqueles preceitos e àquela crítica da universidade que não muda. É sempre Antonio Cândido! Eles não

saem daquilo, porque eles não leem. Eu vou dizer uma coisa: “Você conversar sobre Literatura em cursos de Letras é muito difícil!” Pouca gente acompanha o que vem sendo feito.

Razões que o fazem desacreditar no futuro dos alunos como professores de Língua Portuguesa e Literatura em instituições de Ensino Básico e Médio no Brasil. Visão, entretanto, que não guarda para si, pois é claramente compartilhada com os seus alunos: “Sempre disse aos meus alunos: - vocês vão ser professores, então não façam com os seus alunos o que fizeram com vocês, porque isso não tem o menor sentido”.

A fala dos professores acima citados evidencia que há a indignação, mas não há a propostas de solução, desde quando a culpa está no aluno: “ele não sabe”, “é pobre”, “é incapaz”, ou nos próprios colegas que “não leem”, “não se atualizam” num jogo que resiste em apontar as responsabilidades das “deficiências” a tudo aquilo exterior a si. Ao que parece, se excluem da parte que lhe cabe nessa responsabilidade que é de todos os implicados no processo de formação de futuros professores. Ao persistir nessa crença, expulsa quaisquer alternativas que possam se não resolver, pelo menos, ajudar os alunos a ampliar as possibilidades e potencialidades – da mesma maneira com que afasta todo caminho de transformação. Com a afirmação “acho difícil piorar” porque “pior do que está não pode ficar”, o professor brasileiro conclui o que pensa sobre a formação do aluno de Letras.

Em sentido contrário, ao que diz o professor brasileiro, Leahy-Dios; Menezes afirmam que, “se temos em nossas mãos e mentes a capacidade de dar continuidade a um sistema ineficaz de ensino e aprendizagem, temos também, nas mãos e mentes, a capacidade equivalente de parar com esse quadro e transformá-lo” (LEAHY-DIOS; MENEZES, 2001, p. 99). Ou melhor, quando não se veem como pessoas incluídas como parte do processo que vise desenvolver um posicionamento diante dos fatos e ideias que circulam através dos textos literários, ignoram, também, a contribuição que dariam para a constituição de novos leitores críticos e reflexivos capazes, portanto, de transformar a sua vida e a sociedade da qual fazem parte. Mais uma vez, advertem as autoras: “Certamente, um número considerável de professores de cursos de Letras ignora integralmente o que se passa nessas escolas, esquecendo-se de que nossos alunos serão habilitados para a docência.” (LEAHY-DIOS; MANEZES, 2001, p. 72)

Apesar de revelarem clareza quanto ao seu papel de formadores de leitores literários para a prática docente futura e considerarem o curso de Letras como espaço dessa formação, os professores brasileiros BR3 e BR4 ressaltam que são os alunos que não estão “preocupados com isso”. Com o objetivo de esclarecer, comentam: “penso que eles vão sair para serem professores, mas acredito que eles é que não estão interessados no que eu penso”. Da mesma forma afirma BR4: “meus alunos não parecem se preocupar com isso”. Aliados a essas concepções, acreditam que os alunos ingressam no curso de Letras sem muito entendimento da profissão, “não pensam que a Licenciatura em Letras é para habilitá-los para a docência”, afirma, mais uma vez, a professora brasileira.

Visão que se aproxima do que pensa o professor BR5 quando reitera que a dificuldade e a incapacidade dos alunos de serem aprovados em outras áreas afins, determinam a opção pelo curso de Letras. Para o referido professor brasileiro: “a escolha por Letras, às vezes, é completamente equivocada. Escolhem, porque é mais fácil de passar no vestibular do que em outros cursos.” Adverte, ainda, não entender porque alguns alunos optaram por Letras, uma vez que ouve alguns, afirmarem que “odeiam ler”. Face ao que dizem os professores brasileiros, sujeitos do estudo - quanto à suposta inadequação dos estudantes ao ingressarem no curso de Letras é válido ressaltar e transcrever o que diz Zilberman (1991) sobre o que já está presente desde a época de setenta, quando chegam às universidades as camadas emergentes:

Esses grupos de ascensão, que acorreram ao curso superior mais próximo (particular ou noturno de preferência), careciam de patrimônio cultural ou, pelo menos, não se identificaram com o padrão imposto pelos extratos superiores – rejeitaram involuntariamente as normas cultas (linguísticas, artísticas, até comportamentais), mas não foram capazes de criar outras ou acreditar nas que traziam de origem. Ficaram desprovidos de padrão próprio, sem absorver o que o grupo superior ensina, seja porque este não tinha qualidade (...), seja porque os estudantes não se identificavam com ele. Todavia, mais tarde, quando professores, cabe-lhes ser portadores de um modelo a ser transmitido na escola e que, portanto, os domina, em vez de ser dominado por eles. (ZILBERMAN, 1991, p. 63)

Como aponta Zilberman (1991), Jouve (2010) afirma que as Universidades francesas apresentam problema semelhante, face à formação literária dos estudantes ao ingressarem nos cursos de Letras. Confessa Jouve ouvir dos alunos,

com frequência, que eles não gostam de ler. O autor francês revela ser esse um paradoxo porque, *a priori*, entram nos cursos de Letras porque são, ou devem ser, atraídos pelos livros. Acredita o pesquisador que naquele país muitos também tenham escolhido essa área por engano: “eles pensam, erroneamente, que a obtenção do diploma será mais fácil que em outras áreas.” (JOUVE, 2010, p. 219)

Problema que, no Brasil, reflete a década de setenta, conforme destaca Zilberman (1991), com a expansão das licenciaturas originadas pela necessidade de estender o curso de Magistério através da formação do Ensino Superior. Visão que compactua, reverbera e alimenta a ideia de uma possível facilidade nos cursos de licenciatura. Assim, o que antes era lugar ocupado apenas para um grupo seletivo e letrado, a profissão de mestre passa a ser concebida como algo simples, rápido. Portanto, a profissionalização de professores passa a ser acessível a todos. No contexto brasileiro, as palavras da professora ratificam ideia semelhante:

Vejo também o obscurantismo na busca de uma formação que não está clara para o próprio aluno. Uma formação confusa que ele precisa adquirir não se sabe bem por que, ele presta vestibular pra um curso que ele não sabe direito para que está fazendo. Não sabe para que servem aquelas disciplinas, aqueles autores. Isso tudo faz parte desse não envolvimento. E existe ainda uma parcela de pessoas que não passaram em outros cursos, de Comunicação e Direito, por exemplo, e acaba indo fazer Letras – não me pergunte por quê! Então, essas pessoas não se sentem de Letras, não se sentem envolvidas BR4.

Tal fato, segundo a professora BR4, gera um grande problema porque os alunos ingressam no curso de Letras sem estarem habituados com a leitura e a escrita para compreender e desenvolver habilidades necessárias e básicas ao próprio curso. Ou seja, atribui a dificuldade de leitura dos estudantes a um problema que afeta a escrita e a comunicação oral. A professora brasileira BR6 se aproxima dessa mesma concepção ao acreditar que “o problema do estudante de Letras não é com a Literatura, é com a Língua Portuguesa, com a expressão verbal e com a escrita”! Sobre esse ponto, as reflexões das professoras BR4 e BR5 são importantes:

Nós percebemos que a grande maioria dos problemas advém da dificuldade de ler, isso afeta a escrita e mesmo a comunicação oral. Quando peço ao aluno para falar sobre o que leu, ele não consegue, às vezes, articular. Percebo que leu porque, por vezes, revela um fragmento aqui, outro lá, mas não consegue fazer a articulação. BR4

Às vezes, acho que eles leem menos do que os meus alunos do Ensino Médio. Essa é a minha impressão! É como se eles se sentissem desmotivados. Muitos dizem: “Quando vim para cá, pensava que a literatura era uma coisa, depois ficou tudo ruim!” E que é difícil, talvez? Brinco com eles e digo: “O problema de vocês não é de Literatura, é de Língua Portuguesa! Vocês precisam ler mais. Precisam desenvolver a escrita, porque a reprovação de vocês não é pela Literatura, é pela expressão verbal, pela escrita! “O que tem atrapalhado vocês é realizar a transferência da leitura para uma prova escrita. Esse é um fato! BR6

Adverte Jouve (2010) que no Ensino Superior não cabe mais perguntar se os estudantes gostam de ler. Mas motivar a leitura porque considera que se estão no curso de Letras é porque gostam de ler. O que para Jouve parece claro, professores brasileiros, neste estudo, também consideram ser implícito aos alunos na opção pelo curso: “O estudante escolheu fazer Letras. Eu não posso agora ficar pensando se vão gostar ou não. Acho que há questões que devem ser tratadas no curso, ainda que eles não gostem de determinadas obras. E continua: “Às vezes, ouço reação dos estudantes de Letras em relação a determinados assuntos e autores, aí eu brinco e digo: - bom, você escolheu fazer Letras! Tem por obrigação analisar um corpus! Não se trata de gostar ou não!” E exemplifica, ainda: “Vou fazer uma comparação: um estudante de Medicina, por exemplo, tem que abrir corpos. Depois é que ele vai fazer as suas escolhas, mas tem que conhecer! Pois, assim, deve ser com o estudante de Letras. Ele tem que conhecer o acervo literário”, conclui BR7.

Como se pode perceber, a situação é paradoxal e, por isso mesmo, complexa. Na esteira do que pensa BR7, dois professores de Literatura, no contexto brasileiro do estudo, comentam a esse respeito: “Espero que todos os alunos gostem de ler literatura. Parto desse pressuposto. E digo a eles: “resolvam! Porque todos aqui são adultos. Ninguém está aqui obrigado. Veio porque desejou. Acho eu! Se fosse curso de Direito, estariam aqui porque papai e mamãe obrigou. Mas Letras, não! Papai e mamãe reclamaram.” BR3. De modo semelhante, afirma BR4: “nosso aluno é um licenciando. Ele pode, evidentemente, fazer especialização e mestrado. Mas a formação dele é para atuar enquanto professor de Português, Redação e Literatura”.

Embora compartilhe a noção de que muitos alunos não sabem bem o porquê da escolha pelo curso de Letras, por admitir que os seus alunos não gostam de ler, a

professora BR7, diz que mesmo diante das dificuldades encontradas, sempre procura lembrar aos estudantes de que é preciso saber o “básico” da disciplina e que eles estão ali por opção. Por isso, julga ser fundamental que conheçam um repertório “mínimo” para que possam ser professores e mediadores de leitura literária. Entretanto, destaca que, na sala de aula, a relação que faz do conteúdo com o ensino, raramente, é por ela lembrada, uma vez que “não chega a ser sistematizado. Vez ou outra ela vem, mas não é uma questão central”.

Ao assinalar os problemas que considera existente no processo de formação literária dos alunos de Letras, o professor brasileiro, BR2, revela intensa preocupação com a lacuna sobre os estudos do que julga ser das “minorias”. Como, por exemplo, cita as questões etnorraciais, afrobrasileiras e indígenas para além do ensino da “literatura em si”. Entretanto, aponta o desconhecimento dessas questões como um grande entrave a ser considerado na formação de novos professores. Sobretudo, no momento do Estágio Supervisionado, componente obrigatória para a obtenção do título de professor, no qual o estudante de Letras se depara com alunos de escola pública. Lamenta, assim, a falta de disciplinas que abordem tais conteúdos. Em vista dessa “falta”, considera a formação do aluno de Letras muito “superficial”, desde quando as leituras literárias, feitas no interior dos cursos de Letras, não abordam de maneira crítica essas questões.

Na oportunidade, o professor brasileiro, BR2, demonstra descontentamento com a postura dos seus colegas: “percebo que cada um está, confortavelmente, fechado em seus espaços entre portas e janelas”. À queixa do professor brasileiro reflete nos estudos desenvolvidos por Leahy-Dios; Menezes (2001) quando apontam para uma urgente e necessária mudança no olhar do professor dos cursos de Licenciatura porque se destinam e estão diretamente implicados com a formação de novos professores:

Renovação revolucionária e exige que um número significativo de professores doutores pesquisadores abandonem a proteção das torres de marfim de seus gabinetes, a segurança impenetrável de seus papéis e, vencendo a repulsa inicial, passe a frequentar escolas e suas salas de aula reais, pois é lá que se imagina estejam voltadas nossas pesquisas acadêmicas, dedicadas aos interesses da sociedade. (LEAHY-DIOS; MENEZES, 2001, p. 73)

Similar ao que diz BR2 e o que afirma as autoras citadas, o professor brasileiro BR3 aponta a distância em que se encontra a Universidade e a escola básica como um problema para o aluno de Letras. Embora admita ter “precária reflexão sobre o ensino”, sugere uma “articulação” entre o curso de Letras, através de uma “turnê” com os escritores baianos e as escolas de Educação Básica, uma vez que muitos deles são também professores universitários. A sua proposta é justificada por considerar que o livro, a leitura, a literatura e a criação literária precisam estar associados ao ensino. Para além da leitura do texto literário em sala de aula, acredita ser importante também a presença do escritor nas escolas:

A Academia desmonta tudo aquilo que a escola deu, do modo como foi dado! Então o aluno vai para a escola e diz: “Como é que eu vou voltar àquilo, depois de ter me instruído na Universidade”? Os que encaram são aqueles que têm um pouco mais de autonomia. São aqueles alunos que já tinham uma leitura, tinham mais perspicácia e aprenderam a construir o seu próprio modo de dar aula de Literatura, porque a Universidade acaba não dando um modo de ensinar Literatura na escola. Aprender, muitas vezes, é destruir alguns sistemas e não dar um sistema pronto. Cada professor, eu vejo na relação com os meus colegas, acaba trabalhando no seu próprio mundo. É isso! É muito complicado! Os alunos já chegam com um monte de dúvidas, e as pessoas não se juntam para tentar diminuir, para organizar um pouco mais a cabeça! BR3

Outro ponto abordado, tanto para a professora BR4 quanto para BR3 se refere a algo a ser considerado também como um entrave no processo de formação dos alunos – futuros professores de Língua Portuguesa e Literatura - o fato de conceberem a predominância do curso de Letras para a pesquisa em detrimento do ensino: “No curso de Letras, poucos, muito poucos, pensam que estão formando professores. A ênfase e o objeto da Universidade de Letras, ao que se refere à Literatura, é a pesquisa.” ressalta BR3 para justificar a distância dos seus colegas dos colegas com as questões ligadas ao ensino - à Licenciatura, especificamente. Da mesma forma, adverte o professor: “o espaço da formação acadêmica em Letras não está voltado para a Licenciatura e, sim, para a pesquisa” BR4.

Existem alunos muito bons e existem muitas exceções, é claro! Diversas vezes, há turmas que nos surpreendem. Geralmente, catamos os alunos que se destacam em sala de aula para projetos de Iniciação Científica. De modo geral, é aquele futuro profissional de Letras por excelência: gosta de literatura e gosta de língua, pretende

fazer o mestrado e o doutorado. Mas isso não é o grosso do público. BR4.

Diante da questão destacada pelos professores brasileiros, sujeitos da pesquisa, cabe pensar na relevância do papel que pode ter um curso de Letras no processo de formação literária e, por conseguinte, na formação de professores de Língua e Literatura. Por essa razão, espera-se que o seu olhar seja de alguém que possibilite oportunidades iguais, para que a sala de aula se constitua, efetivamente, num lugar de interseção de saberes. Saberes que circulam e se mostram, não apenas para aqueles que se destacam, mas para todos, indistintamente. Um espaço de convivência, de partilha e de troca, onde cada um possa apreender e socializar experiências e conhecimentos. Um lugar de reflexão e divisão para que se torne possível também, através das relações, conjecturar sobre o caráter humanizador da Literatura.

Nessa direção, o que diz o professor brasileiro, BR5, aos seus alunos de Letras, se torna digno de nota: “você podem não aprender nada comigo, mas eu aprendo muito com vocês!” O que equivale dizer que, quando o professor de Literatura se reconhece como parte integrante do processo de formação, cria um movimento capaz desfazer qualquer código moral. Assim, declara também o quanto na arte literária há igualdade de todos os temas e acontecimentos porque cria caminhos para a leitura do mundo. Na medida em que oportuniza a reflexão sobre o indivíduo e sua circunstância, o faz perceber que “o sentimento estético os remete ao estatuto de sujeitos livres”. Afinal, o ser humano e a Literatura continuam sendo universos com vasta extensão a explorar. (JOUVE, 2012, p. 165)

A fim de pensar na formação do leitor literário, na interface entre Literatura e formação humana, o texto *A literatura e a formação do homem*, publicado em 1972, por Candido, se torna uma referência a ser considerada. Especificamente, ao ressaltar as três funções básicas da Literatura. Ou seja: a psicológica – atribuída à capacidade imaginativa, criativa na qual o homem fantasia o real; a social, porque, como obra de arte, a linguagem literária é um produto social que, na sua produção, legitima valores ideológicos e na sua recepção, desde quando é capaz de produzir efeitos no leitor atribuídos à sua existência. E, por fim, a função formadora que explica e valida as anteriores, uma vez que, entre a função psicológica de criar e transcender ao texto literário e a função social nos valores vinculados coletivamente,

o leitor vivencia e adquire, por uma experiência estética singular, fundamental para a sua formação literária e humana, um caráter infinito do devir.

No contexto do estudo, a falta de experiências com a leitura literária dos alunos de Letras é destacada nas entrevistas realizadas, com os professores brasileiros, por entenderem ser esse o maior problema que os docentes de Literatura, de um modo geral, enfrentam. Para a professora BR6, há uma grande necessidade de o professor aproximar os alunos dos textos literários e permitir que eles sejam surpreendidos pela obra. Destaca ainda a sensibilidade como elemento fundamental para apresentar e desenvolver experiências estéticas significativas de leitura literária. Ratifica, ao tempo em que sugere: “o professor pode e deve fazer relações entre o texto literário e as questões humanas que estão presentes no cotidiano dos seus alunos”.

Na perspectiva da constituição do leitor literário e de ensino da Literatura nos cursos de Letras, – por uma visão estética de leitura literária para a formação humana, as considerações apresentadas por Todorov (2009), e por Jouve (2012) encontram ecos e dialogam com o que fora reconhecido por Candido (1972), em atribuir ao leitor e à obra o eixo da formação. Ou melhor, o texto literário é sempre o resultado de um propósito. Afinal, o interesse de uma obra de arte literária é apresentar ao leitor o projeto de uma sensibilidade particular – a de seu criador. Um criador que deseja viver situações e espaços que não os pertencem, e que então finge pertencer na multiplicidade de alternativas de vida inscritas na linguagem simbólica. Como a sua produção não implica na identificação do autor como prerrogativa de uma leitura apenas para os leitores “profissionais” (professores, historiadores, pesquisadores etc.), a leitura não profissional, não especializada, mesmo que seja estruturalmente parcial e incompleta também se legitima, desde que não seja inteiramente subjetiva e incoerente.

Assim, o texto artístico se firma e se agiganta pelo seu caráter polissêmico. No caso do texto literário, nada é explícito e tudo o é – basta que o interesse do leitor pelo texto se constitua como algo que objetivamente é significativo para ele e não daquilo que o autor quis significar. (JOUVE, 2012, p. 60). Porque, conforme afirma Santiago (2002, p. 208), “a verdadeira obra de arte funciona como uma tomada de eletricidade: está sempre carregada de alta voltagem para todo e qualquer indivíduo que queira utilizá-la”.

A propósito, Todorov discorre a esse respeito:

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje como ontem, lê essas obras não para dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça a sua existência. (TODOROV, 2009, p. 32-33)

A partir das concepções apresentadas, pode-se dizer que antes de serem futuros professores de Língua e Literatura – os alunos de Letras são também leitores de textos literários. E é na condição de leitores literários em que se encontram dentro e fora do curso de Letras, que devem ter o direito assegurado, antes de tudo, de conhecê-los. Não apenas como um método de ensino com vistas a uma futura profissão, mas, sobretudo, como um instrumento de apreensão do homem e do mundo. Assim, a sua experiência estética de leitura literária não acontecerá como um fim em si mesmo, mas como oportunidade e possibilidade de um encontro sensível e legítimo. Para que, quem sabe, a partir dessa aproximação um novo mundo descortine à sua frente, fazendo nascer a mesma “paixão” e o mesmo “fascínio” que um dia encantaram seus professores de Literatura.

6 QUANDO O TEMPO FOR PROPÍCIO: TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO...

Há um tempo que está fora de nossa percepção do tempo. Um tempo para o qual não passamos. Um tempo em que o antes, o agora e o depois se fundem e confundem.

Nilton Bonder (2011, p. 25)

A fim de retomar a trajetória pela qual foi trilhada a pesquisa *Literatura na Universidade: para quê?* recorro, mais uma vez, aos deuses e Seres divinos em nome de Janus – porteiro celestial – que no movimento de abrir e fechar portas carregava consigo o poder de alinhar o tempo. Como possuidor de dois rostos, lhe era concedido ver o antes e o agora, sempre em projeção ao depois. Assim como o deus mitológico romano da dualidade, o estudo se inscreveu em uma perspectiva temporal. Ou melhor, para compreender o processo de formação do leitor literário, especificamente, professores de Literatura, de cursos de Letras em universidades brasileiras e portuguesas, sob os pressupostos da experiência estética, foi preciso conhecer as suas histórias de leitura, tendo em vista espaços formais e informais de formação e, ainda, a sua relação atual de leitura literária.

Com as entrevistas presenciais realizadas com os professores de Literatura brasileiros, e o questionário aplicado, via correio eletrônico, com os professores de Literatura portugueses, o olhar esteve voltado para o passado a fim de compreender seus processos de formação literária, bem como projetar um futuro, na medida em que se buscou também perceber como concebem a formação dos seus alunos para o exercício da profissão de professor de Língua Portuguesa e Literatura – prováveis mediadores de leitura e formadores de novos leitores literários.

Os relatos concedidos permitiram apreender sentidos e estreitas relações com o referencial teórico, cuja base argumentativa se alicerçou na compreensão da Literatura como objeto de arte, na leitura literária como uma experiência estética e no leitor literário como sujeito da recepção. Assim, as propostas de Jouve - para quem é impossível refletir sobre o interesse e o valor de uma obra literária sem levar em conta o seu estatuto de “objeto de arte” – em diálogo com as inspirações e fundamentos da Estética da Recepção em nome Iser e Jaus, bem como com a concepção da leitura literária por “prazer” e “fruição” em nome de Barthes, se constituíram em suportes fundamentais para a leitura do *corpus*.

O *antes*, o *agora* e o *depois* inscritos na tessitura do texto foram marcadores temporais que orientaram as leituras do *corpus* do estudo, constituídos através da escuta acessível, em território brasileiro, e da escuta possível, em território português. Embora em contextos culturais e geográficos distintos - Brasil e Portugal - foi possível apreender sentidos que os aproximam e que os distanciam no que concerne aos processos de formação do leitor literário bem como ao papel do curso de Letras na formação dos seus estudantes.

No que diz respeito ao processo de formação do leitor literário, considerando a formação do professor brasileiro e português de Literatura, de curso de Letras em espaços formais e não formais de educação, foi possível perceber que experiências de leituras realizadas, quando criança, entre a família representou o que consideraram como fundamental para o processo de formação literária. Fora do contexto familiar, apontam como relevantes as interações com os amigos, as músicas ouvidas e os programas de televisão assistidos. As leituras compartilhadas com os adultos também despertaram a curiosidade e, conseqüentemente, abriram caminhos para novas buscas e descobertas literárias. Fatores e atitudes que, embora inconscientemente, quando crianças e quando adolescentes, acabaram por exercer influência e determinar decisões futuras na escolha da carreira profissional – professor de Literatura - a ser seguida.

Ainda com o olhar no *antes*, para fins de compreender o papel dos espaços formais de educação, sobretudo, no Ensino Superior, considerando a experiência estética da leitura literária, para esses professores, se evidencia a multiplicidade de caminhos que contribuíram para essa formação. As experiências de leituras literárias e a influência de professores no tempo da graduação, aliadas aos interesses particulares foram significativas nos relatos dos professores portugueses de Literatura. De uma forma geral, no contexto do estudo, os referidos professores, consideraram o curso de Letras, como imprescindível para a constituição da sua formação de leitor literário. Para os docentes brasileiros de Literatura, entretanto, essa mesma formação em Ensino Superior não teve o mesmo peso e significado. Como se pode evidenciar, as frequentes expressões como, por exemplo: “pouco contribui”, “até atrapalha”, “não forma leitores, muito menos escritores”, “já cheguei à universidade, formado em leitor literário”, amplia e assegura o espaço em busca da compreensão, ao tempo em que legitima e que perdura a pergunta: *Literatura na*

Universidade: para quê? As experiências de formação de leitura literária no interior do curso de Letras e fora dele, explicitam a linha tênue que separa os distintos contextos, ao tempo em que são consonantes quando se cruzam e se reconhecem nas questões comuns inscritas nas histórias de leitura literária que se entrelaçam na vida pessoal e profissional dos professores de Literatura, sujeitos do estudo.

Conceber o processo da formação do leitor literário numa perspectiva autônoma foi entender a experiência estética da leitura literária como um acontecimento que articula uma linguagem simbólica, multivalente, diante da qual ao leitor cabe a liberdade de afirmar a sua soberania. Como uma experiência subjetiva e individual, o que não quer dizer individualista, está implicada em uma troca sensível e dinâmica. É, portanto, na condição de ser autônomo, que o leitor elege o caminho, opera relações, para fazer nascer o seu próprio percurso.

Por essa razão, a experiência estética da leitura literária não se decreta nem se impõe. Mas também se constrói, aprende-se e desenvolve-se. Nesse sentido, é possível compreender a formação do leitor literário como uma experiência estética de deslocamento. Um deslocamento interno de quem busca um altar interior. Para que, enquanto os seus olhos correrem soltos pelas páginas, no vácuo que se insere entre a palavra e o silêncio, o lugar inviolável atemporal possa está assegurado, porque é nele e por ele que é possível recordar, imaginar, perder e achar sentidos e, conseqüentemente, fazer escolhas. Dessa forma, na experiência estética da leitura literária, todos os recursos interagem e dialogam uns com outros, estabelecendo, assim, relações não apenas cognitivas, mas lúdicas, entre os diferentes elementos que a compõem. É, portanto, na mobilização criativa do leitor que se encontra a recompensa estética que a leitura literária proporciona.

Sendo assim, a força que potencializa os seres e as coisas inscritas nos signos estéticos, solicita não apenas o intelecto, porque também passa pelo afeto, pela vida prática, pela imaginação, pela sensibilidade, pela intuição, pela cultura, pela razão, pela sensualidade, pelo humor, pela dor, pela alegria e pela tristeza. Enfim, passa também fora dos livros para quando o leitor voltar ao texto ser capaz de produzir sentidos porque viveu e foi tocado pela experiência.

Num processo de formação do leitor literário, compreendendo a Literatura como um projeto artístico, cabe não perder de vista que a experiência estética da leitura é sempre um exílio de si mesmo, encontro e desencontro, reconhecimento e

estranhamento, entre a esfera universal dos valores e a esfera particular da existência. Portanto, sempre único e particular. Assim, o antes e o agora inscritos no processo de formação do leitor literário, especificamente professores de Literatura do curso de Letras - são tempos que se entrelaçam como forças antagônicas e complementares.

Considerando as expectativas dos professores portugueses e brasileiros de Literatura, no contexto deste estudo, ao que dizem sobre a contribuição que pode ter um curso de Letras para a formação dos estudantes como leitores literários e prováveis professores de Língua Portuguesa e Literatura – mediadores de leitura literária, sentidos foram apreendidos em projeção ao *depois*.

Ao se verem frente ao estudante e responsáveis pela formação de futuros professores e mediadores de leitura literária, o entusiasmo inicial, dos professores de Literatura, dá lugar à prudência e à preocupação. As queixas, sobretudo, dos professores brasileiros, quanto à “falta de preparo do aluno”, o “baixo poder aquisitivo”, a “falta de curiosidade”, a suposta “facilidade de ingresso ao curso de Letras”, dentre outras, são constantemente apontadas pelos professores, no contexto do estudo, como impossibilidade e entraves que dificultam a futura formação profissional dos estudantes - prováveis professores – para exercerem com segurança a prática da docência em Língua Portuguesa e Literatura.

Reconhecer e acreditar na potencialidade do outro, na certeza de que cada um tem a sua contribuição a dar, é conceber o princípio da igualdade das inteligências, despertada na consciência do saber, inscritas na potência da manifestação humana, (RANCIÈRE, 2010a). Afinal, não seria a universidade também um espaço propício para a escuta, o acolhimento e abertura ao outro com tudo aquilo que os singulariza?

Em outras palavras, apesar dos problemas apontados, será possível abrir espaço para uma visão dinâmica de formação do leitor literário, na qual a atitude estética do professor de Literatura, diante do seu objeto de estudo e de ensino, possa conceber a Literatura também como um veículo da indagação da alma humana com seus comportamentos, muitas vezes, nebulosos e absurdos?

Ao defender com argumentos que têm por base as discussões elaboradas, as opiniões formuladas e as expectativas criadas pelo estudo, a tese intitulada, *Literatura na universidade: para quê?* também se justifica por uma perspectiva

atemporal porque como arte da linguagem, *o antes, o agora e o depois*, inscritos no texto literário, se confundem e se constituem em tempos possíveis à descoberta, ao fascínio e ao encantamento essenciais ao processo de formação do leitor.

Entretanto, temos, muitas vezes, a tendência a querer apressar em substituir uma resposta por uma nova resposta, desconhecendo a importância de viver com a tensão da própria pergunta, de conviver com o não-saber, de observar e refletir sobre cada momento e buscar-lhe o sentido.

Podemos, neste momento, estarmos perguntando: afinal, o que é Arte? Quem decide o que é e o que não é arte? Para que serve a arte? Inquietações legítimas que, certamente, habitaram os mais variados contextos nos mais variados tempos. Em todos eles, porém, os que tentaram defini-la, criaram concepções parciais, limitadas ao ritmo do seu tempo e do seu espaço.

Assim, na formação do leitor literário cabem todos os tempos porque o sentido está por se fazer ou, mesmo, por se desfazer. Diante do processo de formação literária, o leitor é um ser provisório, muitas vezes, muito provisório, a se perguntar, constantemente, o que nunca se sabe com certeza, porque na experiência estética da leitura literária há sempre o risco de o leitor entrever-se, encontrar-se ou mesmo perder-se.

No mundo dessa contínua formação onde habita e é habitado, o leitor literário é também contraditório, sempre em movimento e transformação incessantes. A ideia de que a formação do leitor literário é constituída por um conjunto de fatores e influências ganha força nos processos de identificação com a experiência estética de leitura. Nesse sentido, quanto mais forem os estímulos e as oportunidades, mais a sua curiosidade pode ser acentuada e, conseqüentemente, a sua formação literária pode ser libertada da tirania de um modelo único em busca de uma suposta “verdade”.

Afinal, o leitor procura no texto literário a afirmação de suas convicções, de suas previsões, naquele que julga ser o detentor do saber para verificar se a verdade, que identifica no autor e na sua obra, procede como a sua. Ou como acontece, muitas vezes, de não suportar o quanto essa suposta “verdade” está longe daquilo que pretendia encontrar. Entre a confirmação e a contestação de sentidos, a experiência estética da leitura literária se potencializa e se inscreve no processo da formação do leitor literário.

No processo de formação do leitor literário – estudantes e professores de Literatura– as experiências estéticas de leitura literária devem vir ao encontro de tudo o que nela é belo, mas que, de alguma forma, também é estranho. Na formação do leitor literário, os sentidos são múltiplos porque assim como a Literatura, sua realidade é móvel, mutante e transformadora. Ao atribuírem a “culpa” ao outro, os professores de Literatura, no estudo, justificam as suas frustrações e lacunas da formação literária dos estudantes, exclusivamente, a fatores externos a si quando não conseguem articular o ensino da Literatura do presente com as práticas futuras a serem aplicadas em sala de aula do Ensino Fundamental e Médio.

Este estudo, como devem ser todos os estudos, trouxe a marca de uma representatividade parcelar e provisória. Não apenas porque as dinâmicas sociais mudam no espaço e no tempo, como também as crenças e os valores se constituem nas singularidades dos indivíduos. Com isso e, justamente, por isso, talvez não seja possível responder de forma conclusiva e, incontestável, à pergunta *Literatura na universidade: para quê?* Entretanto, e conforme propósito do estudo apresentado, a Literatura, como todas as demais artes, se constitui como, indiscutível, modalidade de aprofundamento da condição humana por libertar e emancipar. Especialmente, porque preenche silêncios, reordena e escreve histórias, registra sentidos e oportuniza estranhamentos.

É, portanto, nas rimas do meu estilo que a sabedoria do deus mitológico, com o poder de ver as coisas em um só tempo, continua a habitar os meus dias, conduzindo o meu olhar para que eu possa compreender os fatos, afirmar e resignificar sentidos sobre eles.

Ao contrário da única dinâmica imutável no templo de Janus, onde os astros sumiam no horizonte, fechando o ciclo do dia e da noite, o tempo da formação do leitor literário não deve ser movido por referências externas e lineares, mas internas e sinuosas, resultando em caminhos abertos, autônomos e individuais. Afinal, somos seres marcados por memórias que, quase sempre, veem acompanhadas por sensação de transitoriedade do tempo.

Se, neste momento, nos é dada a possibilidade de novas respostas, se o nosso tempo é um tempo da indagação e investigação, podemos conhecer e atribuir sentidos aos processos formativos do leitor literário, porque, para além de todo e

qualquer julgamento, eles nos darão indícios para, quem sabe, imaginar um depois mais humanizado.

Para que, talvez, assim, seja possível assegurar um tempo que reafirme o estético como um valor que prevalece na produção e na recepção do texto literário. Mais que isso e, além disso, um estético que venha ao encontro de uma salvação dos seres e das coisas suspensas no tempo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ. M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**, (45): 66-71. São Paulo. 1983.
- AMORIM. M. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo. Musa Editora, 2001.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. Maria Margarida Barahona. Edições 70. Lisboa. Portugal. 1973.
- BARTHES, R. Literatura e significação. In: _____. **Crítica e Verdade**. 3. ed. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2003
- BARTHES, R. **O grau zero da escrita**. Trad. Maria Margarida Barohona. Edições 70: Lisboa. Portugal. 2006.
- BARTHES. R. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- BRANCO, A. **Projecto Literacias**. Práticas. Discursos. Contextos. (POCTI/2000/CED/33888), financiado pela F.C.T. e participado pelo FEDER. Lisboa. 2000.
- BERG, K. C. M. **Brasil e Portugal: concepções literárias presentes em contexto escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Portugal – Braga. 2008.
- BERGSON, H. A percepção da mudança. In: _____. **O pensamento e o movente: ensaios e conferências**. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BESSA-LUÍS, A. (Org.) **Breviário do Brasil: e outros textos**. Manuel Vieira da Cruz, Luís Abel Ferreira. Guimarães: Babel. 2012.
- BONDER, N. **A alma imoral: traição e tradição através dos tempos**. Rio de Janeiro: Rocco. 1998.
- BONDER, N. **Exercícios d'alma: a cabala como sabedoria em movimento**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- BONDER, N. **Sobre Deus e o sempre**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BORGES, J. L. **Cinco Visões Pessoais**. Trad. Maria Rosinda Ramos da Silva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.
- BRUNEL, P. **Dicionário de Mitos Literários**. Trad. Carlos Sussekind...[et al]; prefácio à edição brasileira Nicolau Sevcenko. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2005.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: B.P. Campos (Org.). **Formação profissional de professores no Ensino Superior** (pp. 31- 46) Porto: Porto Editora, 2001.

CADEMARTORI, L. **O que literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. São Paulo, v. 24, n.9, p. 803-809, setembro. 1972.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. Duas Cidades: São Paulo, 1995.

CANDIDO, A. **O observador literário**. Organização Aldo de Lima. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

CANNEL, C. F. & KAHN, R. L. Coleta de dados por entrevista. In: FESTINGER, L. & KATZ, D. **A pesquisa da psicologia social**. Rio de Janeiro, EFGV. 1974.

CEIA, C. **O que é ser professor de literatura?** Edições Colibri. Lisboa. 2002.

CHARTIER, R. As práticas da escrita. In: ARIÉS, P.; CHARTIER, R. **Histórias da vida privada: da renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

COENGA, R. E. **Pelas veredas da memória: revisitando as histórias de leitura de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio**. Universidade Federal de Mato Grosso. Dissertação de Mestrado. 2003.

COELHO, N. N. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. Petrópolis. 2000.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global. 2003.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Alexandra Santos Pinheiro, Flávia Brocchetto Ramos (Organizadoras). Campinas. São Paulo: Mercado das Letras. 2013, (Prefácio, p. 11 a 26).

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto 2014.

DELORENZI, L. B. O. **A atuação do professor de Letras e a formação de leitores críticos**, Dissertação de Mestrado, apresentada ao programa de pós-graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2011.

DIONÍSIO, M. de L. **A construção do leitor cosmopolita**. Revista Palavras, nº 25, p. 67-74. 2004.

- ECO, U. **A definição da arte**. Lisboa: Martins Fontes, 1981.
- ECO, U. **Interpretação e Sobre Interpretação**. Lisboa: Editorial Presença. 1993.
- ECO, U. **Sobre a literatura**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record. 2003.
- ECO, U. **Confissões de um jovem escritor**. Trad. Rita Figueiredo. Lisboa: Livros Horizontes. 2012.
- ELIADE, M. **O sagrado e o profano**. Trad. Rogério Fernandes. 3.ed. São Paulo; Martins Fontes. 2010.
- EUZEBIO, M. H. de A. **Os professores: percursos, práticas e concepções de literacia**. Dissertação de Mestrado e Educação. Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2009.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, M. T. de A; JOBIM, S.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo. Cortez. 2003.
- GARRETT, A. **A entrevista, seus princípios e métodos**. Trad. Maria de Mesquita Sampaio. Rio de Janeiro: Agir, 1981.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. **O Inquérito: teoria e prática**. Trad. Conceição Lemos Pire. Portugal, Editora Celta. 2001.
- GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso**. Cascais – Portugal: Editora Principia. 2006.
- GULLAR, F. **Será Arte**. Folha de São Paulo: Ilustrada. 10 de fevereiro de 2013.
- HAUSER. A. **Sociología Del arte**. v. 4. Barcelona: Labor, 1997.
- HOLANDA, A. B. de. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- HOUAISS. A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, H. R. *et al.*. **A Literatura e o leitor**. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1979.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Seleção, coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUBE, V. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUBE, V. Trad. Brigitte Hervot. **Entrevista**. Cátedra UNESCO de Leitura. PUC. Rio de Janeiro. Nº1. Outubro. 2010. p. 202 – 222.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura**. Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola. 2012.

LEAHY-DIOS, C.; MENEZES, C. L. F. **Língua e literatura**: uma questão de educação. Campinas, São Paulo: Papyrus. 2001.

LIMA, L. C. O leitor demanda (d) a literatura. In: JAUSS, H. R. *et al.* **A Literatura e o leitor**. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1979.

LIMA, L. C. Prefácio à Segunda Edição. In: JAUSS, H. R. *et al.* **A Literatura e o leitor**. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1979.

LOPES, L. C.; COSTA, M. E.; SAMPAIO, M. L. Letramento literário e formação do professor: o ensino da literatura no meio universitário. **Revista Entreletras** do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – nº 3 – 2011-2. ISSN 2179-3948

MACHADO, A. M. **Ilhas no tempo**: algumas leituras. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 2004.

MANGUEL, A. **A cidade das palavras**. Trad. Maria de Fátima Carmo. Lisboa: Editora Gradiva. 2007.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MAZANATTI, V. L. **Ensino de Literatura Brasileira em cursos de Letras e formação de professores**: entre discursos e práticas. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Estadual de Londrina, Paraná. 2007.

MENDES, J. de S. **Formação do leitor de literatura**: do hábito da leitura à cultura literária. Tese de Doutorado em Literatura e Práticas Sociais. Instituto de Letras da Universidade de Brasília. 2008.

MILLER, J. H. **A ética da leitura**: ensaios 1979 – 1989/ J. Hillis Miller, seleção de textos e revisão de tradução, Arthur Nestrovski; Tradução. Eliene Fittipaldi, Kátia Maria Orberg. Rio de Janeiro: Imago. 1995.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

MONDADA, L. A. **entrevista como acontecimento interacional**: abordagem linguística e convencional. In: Revista RUA. vol. 3: 59-86. Campinas, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa. 2002.

OLIVEIRA, I. de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. 1ed. São Paulo: DCL, 2005.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987.

PALO, M. J; OLIVEIRA M. R. D. **Literatura infantil. Vozes da criança**. 3 ed. São Paulo: Editora ática, 2003. (Serie Princípios, n. 86).

PAULINO, G. **Leitura Literária**. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG/Faculdade de Educação/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. CEALE, 2014. ISBN: 978-85-8007-079-8

PERRONE-MOISÉS, L. **Inútil poesia** e outros ensaios breves. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura contra a barbárie. **Folha de São Paulo**. 02 de agosto de 1998. Caderno Mais. 1998.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34. 2008.

PIGLIA, R. **O último Leitor**. Trad.Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras. 2006.

PROUST, M. **Sobre Leitura**. Trad. Carlos Vogt. Ccampinas, SP: Pontes, 2. ed. 1991.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Maria Correia. Portugal: Edições Pedagogos. 2010a.

RANCIÈRE, J. **Estética e Política**: a partilha do sensível. Trad. Vanessa Brito. Dafne Editora. Porto. Portugal. 2010b.

REIS, C. **O conhecimento da literatura**: introdução aos estudos literários. Coimbra: Almedina, 1999.

SANTIAGO, S. **Nas malhas da letra**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS. R. A. **Formação de professores de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no ensino médio**: um objeto de pesquisa a ser explorado. UFMG. 2010.

SARTRE, J.-P. **Que é a literatura**. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2006.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos para uma nova pedagogia da leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, E. T. da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOARES, M. Português na escola: histórias de uma disciplina curricular. In: ROSING, Tânia; BECKER, Paulo. **Ensaio**. Passo Fundo: UPF, 2001.

TARDELLI, G. M. P. **Histórias de leitura de professores: a convivência entre diferentes cânones de leitura**. Universidade Estadual de Campinas Tese de Doutorado. (Doutorado em Linguística). 2003.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TODOROV, T. **Só a ficção nos salva**. Revista da Biblioteca Nacional, nº88, janeiro de 2013.

VARGAS LLOSA, M. **A verdade das mentiras**. Trad. Cordelia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

WOOLF, V. **O leitor comum**. Trad. Luciana Viégas. Rio de Janeiro: Graphia, 2007.

YUNES, E. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, E. (Org.). **Pensar a literatura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e história da literatura**. São Paulo: Editora. Ática, 1989.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto. 1991.

ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB: Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ANEXO A – Questionário Aberto

Prezado(a) professor(a)

Sou Maria Auxiliadora Wanderley, pesquisadora brasileira, aluna regular em doutoramento, da Pós Graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação (FACED), sob a coordenação da Professora Doutora Mary de Andrade Arapiraca. Estou em Estágio Científico Avançado, financiado pela CAPES, Brasil, e aprovado pelo Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UM), sob a orientação da Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio.

Com o estudo intitulado **Literatura na Universidade: para quê?** a pesquisa que ora desenvolvo, objetiva conhecer o processo de constituição do leitor literário, tendo em vista a formação do professor de Literatura que leciona em curso superior de ensino, como também compreender a relevância que representa o ensino da Literatura para a formação dos seus alunos – prováveis professores de Língua Portuguesa e Literatura - mediadores de leitura literária no ensino Básico e Secundário da educação. Para tanto, foram entrevistados sete professores de Literatura de Universidades e Institutos de Letras, no Estado da Bahia/Brasil.

Agora, no segundo momento da investigação, peço a sua colaboração no sentido de saber um pouco sobre a sua formação de leitor (a) de textos literários, como também sobre a sua experiência enquanto formador (a) de prováveis professores de Língua Portuguesa e Literatura, de acordo com as questões que seguem abaixo.

Com os melhores cumprimentos, agradeço a atenção!

Maria Auxiliadora Wanderley

QUESTÕES

1. Na sua infância, houve existência de livros ou de práticas de leitura literária em âmbito familiar? Quais?
2. De que modo a escola Básica e Secundária tiveram influência para a sua formação de leitor de textos literários?

3. E o curso de Letras?
4. Outros aspectos culturais ou sociais contribuíram para o seu processo de formação de leitor de textos literários? Quais?
5. Que papel pode ter um curso de Letras na formação do leitor literário?
6. Quais os principais objetivos das suas aulas de literatura?
7. Na formação dos seus alunos tem em consideração que eles virão a ser professores de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Básico e Secundário e, como tal, serão formadores de novos leitores literários? Sim ou não? De que modo?
8. O que você lê atualmente?