

O TEXTO LITERÁRIO E A VIDA: OS SENTIDOS DA LEITURA PARA OS MEDIADORES EM FORMAÇÃO

THE LITERARY TEXT AND LIFE: THE WAY OF READING FOR MEDIATORS IN TRAINING

Alexandra dos Santos Pinheiro*

RESUMO: O presente texto buscar compreender qual a relação que o estudante do curso de Letras mantém com a leitura literária. Com base no conceito de letramento, que objetiva um ensino da língua relacionado com o cotidiano dos estudantes, esperamos apontar as deficiências da Educação Básica a partir da formação inicial dos docentes. O *corpus* de análise constitui-se em vinte e seis memoriais escritos, ao longo de 2013, por alunos do último ano do curso de Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. Na escrita de suas histórias, embora sobressaia a dificuldade financeira para o acesso ao livro literário, é possível visualizar lembranças de leitura que marcaram suas vidas porque permitiram relacionar o conteúdo abordado na obra com experiências vividas por eles. Entretanto, é notória a falta, entre os estudantes, de uma prática de leitura, seja ela relacionada à literatura oral ou escrita. A análise dos memoriais aponta para a necessidade de que o letramento literário e a mediação de leitura façam parte da formação dos graduandos de letras, a fim de que os futuros professores possam vivenciar, na graduação, a experiência da leitura literária que não tiveram ao longo de suas trajetórias. Ao assumir a tarefa de formar leitores literários nos cursos de Letras (e demais licenciaturas), a universidade, indiretamente, estará contribuindo para que o letramento literário ocorra também na Educação Básica.

Palavras-chave: Letramento literário; Formação inicial de docentes; Texto literário.

ABSTRACT: This paper aims to understand what relationship the undergraduate student of Letters has towards literary reading. Based on the concept of literacy, aimed at teaching the language associated with the students' daily lives we hope to point out the deficiencies of Basic Education from pre service teachers. The corpus of analysis is up to twenty-six written memorials, throughout 2013, composed by students of the final under graduation year of Literature at Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. By writing stories, although there may be financial difficulty for accessing the literary books, one can view memories of readings that marked one's life because it allows to relate the content covered in the work with lived experiences. However, there is a notorious lack, among students, a practice of reading, be it related to oral and written literature. The analysis of the memorials points to the need for the literary literacy and reading mediation part of the training of undergraduate letters, so that

* alexandrasantospinheiro@yahoo.com.br, Pós-Doutora pela Universidade de Jaén – Espanha. PPGletras da UFGD. Dourados – MS.

future teachers can experience at graduation experience of literary reading over who have not had their trajectories. By assuming the task of forming literary readers in the courses of Letters (and other degrees), the university, indirectly, will be contributing to the literary literacy also occurs in Basic Education.

Keywords: Literary Literacy; Pre Service Teachers; Literary Text.

INTRODUÇÃO

Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 27).

O fragmento utilizado como epígrafe desse texto foi extraído de *A literatura em perigo*, de Tzvetan Todorov. A obra discute o lugar do ensino de Literatura nas escolas francesas, mas os resultados a que chega o autor podem, sem problemas, serem aplicados à realidade brasileira. Antes de tratar do ensino, Todorov tece considerações sobre a sua história de leitura. Ele destaca o espaço reservado em sua casa para os livros, a erudição de seus pais e suas leituras mais marcantes. No leitor de *A literatura em perigo*, fica a imagem de um homem que, antes de ser um estudioso, foi um leitor maduro e convicto. No fragmento em destaque, Todorov recusa algumas concepções do texto literário: não é “um simples entretenimento”, não é “uma distração”, não é destinado apenas “às pessoas educadas”. Trata-se de uma possibilidade para responder a assuntos caros aos seres humanos.

Mas para que o texto literário permita a reflexão sobre a realidade que cerca os indivíduos, é importante que o leitor seja preparado para interagir com a arte literária, em suas distintas formas: poema, narrativa, teatro, crônica, quadrinhos e outras. Há um discurso do senso comum que se refere à leitura literária como algo capaz de proporcionar “viagens”. O slogan “ler é uma viagem” pode fazer sentido para aqueles que se aventuraram pela prática da leitura literária e puderam compor um repertório necessário para que a “viagem” seja possível. O escritor Ricardo Azevedo (2004) defende a ideia de que a leitura da obra literária, como qualquer outro texto, precisa ser ensinada. Ler Literatura, portanto, exige esforço e aprendizagem, viés, inclusive, defendido pelo Letramento literário. A escola, ao contrário de institucionalizar a literatura, deveria proporcionar o “ensino-descoberta” da mesma, a partir do diálogo com o cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, o texto literário romperia com os muros escolares e se instauraria como participante da vida dos leitores em formação. À escola ficaria a responsabilidade de escolarizar a Literatura, mas sem descaracterizá-la:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2006, p. 23).

Assim como Rildo Cosson, Todorov também se preocupa com o tipo de escolarização da Literatura feito pelas escolas francesas. Ao estudar o programa escolar da Educação Básica na França, ele constatou que a leitura de poemas ou de narrativas não era realizada com o objetivo de refletir sobre a condição humana, “mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas” (2009, p. 27). Oferecer um ensino que permita o letramento literário do estudante brasileiro implicaria em escolarizar a Literatura para, a partir dela, preparar o sujeito para refletir sobre si e sobre o que ele encontra dentro e fora dos muros escolares e que são acionados pela leitura realizada. Quando a literatura apenas está na sala de aula para atender a uma imposição burocrática, cumprir com o conteúdo programático de cada estado ou município ou preparar para o vestibular e Enem, ela se constitui como mais uma das disciplinas institucionalizadas e não como uma possibilidade de contribuir na humanização² ética dos estudantes.

A questão seria simples se, em sala de aula, o mediador entre o conhecimento e os estudantes fosse um leitor maduro e consciente da importância do ensino da Literatura. As formações continuadas de professores e o trabalho no curso de licenciatura em Letras têm demonstrado que, em grande parte, é o professor não leitor quem faz da Literatura apenas um requisito burocrático. Mas quem é esse professor? Qual a sua história de vida e como ela possibilitou ou dificultou a sua prática de leitura literária? O entusiasmo de Tzvetan Todorov pela arte literária é resultado de uma formação de leitor que se iniciou em casa, com acesso a livros e com pessoas com quem pudesse compartilhar as leituras. Infelizmente, essa não é a realidade da maioria das famílias brasileiras³.

Antes de ocupar o lugar de professora de Literatura de uma faculdade de Letras, constitui-me como leitora do texto literário. Autores brasileiros e internacionais alentaram minha infância, acompanharam-se na turbulenta fase da adolescência e ainda são, hoje, lugares de descobertas, consolo e inquietação. Ainda que eu desejasse romper com minha identidade de leitora literária, cairia sobre mim o peso ético, afinal, meu salário está diretamente relacionado à arte literária. Assim, sou leitora por convicção e por profissão. Diferentemente de Todorov, os livros literários não fizeram parte de minha realidade familiar. Semianalfabetos e sem recursos financeiros, meus pais nunca me pre-

² A definição de humanização com que dialogo está no texto “O Direito à Literatura”, de Antonio Candido, para quem “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece ser a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e auto-educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo” (2004, p. 170).

³ Barzotto (2003) alerta para a importância de se estudar a história da leitura e do livro enquanto processo político de exclusão de uma maioria em detrimento da minoria. Dentro da mesma perspectiva, o autor relembra que ser leitor literário não implica, necessariamente, em ser um sujeito mais ético e humano. O contexto em que a leitura é trazida neste artigo é o da formação do professor de Língua e de Literatura. Fora deste contexto, também acredito que o acesso à leitura e ao livro deve ser analisado a partir de uma questão política-ideológica e não como um atributo de “humano” e “desumano”.

sentearam com um livro e, por muitas vezes, fui proibida⁴ de ler. Ser leitora de literatura foi também um fator decisivo para a escolha do meu curso universitário.

Durante a graduação em Letras, encontrei poucos colegas leitores de literatura. A maioria tinha outra expectativa: aprender um idioma; preparar-se para concursos públicos ou, simplesmente, ter um diploma de curso superior. Ainda assim, de modo geral, todos sabiam dialogar sobre uma ou outra obra literária, havia troca de livros e, entre alguns, percebia-se certo constrangimento por desconhecer algum autor citado durante as aulas. Em contraposição, como professora, a cada ano tenho assistido à entrada, na universidade, de alunos que não apresentam, em definitivo, repertório de leitura literária. Também não há, na maioria deles, qualquer tipo de constrangimento em elaborar afirmações do tipo: “Não gosto de ler”; “nunca li nenhum livro inteiro”; “não me recordo de ter lido autores brasileiros”. A justificativa para a escolha do curso, por sua vez, pouco envolve o gosto pela leitura ou pela escrita: “é o curso menos concorrido”; “falaram que é um curso fácil para obter o diploma”.

Tais afirmações contrastam com o que se espera de um graduado num curso de Letras. No geral, há a expectativa de que o profissional tenha repertório para compor um bom texto e fluência na leitura de textos diversos. Sob o profissional das Letras, pesa a cobrança de que ele seja o divulgador do patrimônio cultural existente nos livros mais representativos, em âmbito nacional e internacional e que ele tenha fluência na escrita e na oralidade também. A realidade, no Brasil, está cada vez mais na contramão dessa expectativa. Mas não basta apenas chegar a essa conclusão, como professores e pesquisadores de cursos de formação de docentes, é preciso pensar em ações para minimizar o problema. No caso do curso de Letras, a questão tem sido cada vez mais clara: nossos estudantes têm saído da graduação sem repertório que os constituam como mediadores da escrita e da leitura. Ingressam ao curso de graduação com um repertório fraco (para não dizer quase inexistente) e saem dele com pouca leitura. Para a maioria, faltam as habilidades que um professor em situação normal de ensino precisaria ter para trabalhara com a literatura: saber selecionar obras adequadas às turmas cada vez mais inquietas; saber analisar o “código literário”, no sentido de tanto ser capaz de analisar a obra como adequá-la didaticamente ao trabalho com os alunos; ter em mente um perfil de aluno do século XXI usuário da tecnologia e saber usar estes domínios a seu favor. Ora, com uma formação de base fraca, como esperar que estas habilidades sejam adquiridas na formação em Letras?

Para contribuir com a formação dos graduandos, a meu ver, é necessário conhecê-los, investigar o lugar que o livro literário ocupou em suas vidas, perceber até que ponto eles aprenderam a ler Literatura e a relacioná-la com o cotidiano. Mas, por outro lado, também é preciso permitir a esses sujeitos uma reflexão sobre sua história e suas limitações. Tais inquietações levaram-me a solicitar dos alunos, nas primeiras aulas de Estágio Supervisionado em Literaturas de Língua Portuguesa, a elaboração de

⁴ Na concepção de minha mãe, a leitura em excesso enlouqueceu uma prima dela e, portanto, tinha medo que o mesmo ocorresse comigo.

um memorial⁵, que deveria tratar da história de vida e das lembranças de leitura de cada um. A escolha do gênero não é aleatória, uma vez que o memorial:

é um gênero textual rico e dinâmico que se insere na “ordem do relatar”, isto é, gênero que relata fatos da memória, documentação de experiências humanas vivenciadas. O memorial pode ser considerado, ainda, como um gênero que oportuniza as pessoas expressarem a construção de sua identidade, registrando emoções, descobertas e sucessos que marcam a sua trajetória. É uma espécie de “diário”, no qual você pode escrever suas vivências e reflexões. É também um gênero que pode ser usado para que você marque o percurso de sua prática, enquanto estudante ou profissional, refletindo sobre vários momentos dos “eventos” dos quais você participa e ainda sobre sua própria ação (ARCOVERDE & ARCOVERDE, 2007, p. 4, grifos do autor).

Enquanto rememoram, os acadêmicos analisam sua história, respondem às suas inquietações e se reconhecem como sujeitos constituídos de vivências que justificam suas escolhas, seus desejos, seus talentos e suas limitações. O exercício da memória, como defende Jeanne Gagnebin (2006), deve possibilitar a análise do passado. Ao invés do culto ao passado, o sujeito deve se servir das imagens recuperadas para promover a reflexão e, conseqüentemente, a interpretação do que foi recuperado e do que foi esquecido também. Por outro lado, a análise também possibilita aos professores do curso de Letras refletirem se a sua prática docente tem contemplado o tipo de público que o curso de Letras tem recebido nos últimos anos.

LIVRO, POSSE, LIMITAÇÕES: SENTIDOS DE INTERDIÇÃO

O mito do sujeito leitor resulta de um tipo de discurso que, sem explicitar o que se entende por leitura e sem apoiar-se em estudos objetivos sobre as práticas sociais de leitura, ignora os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura e estabelece em torno da questão da leitura juízos de valor do tipo “bom” ou “mal”. Com isso, vulgariza noções vagas sobre a importância de ler que, funcionando como adágios dificilmente negáveis, porque válidos na mesma medida em que podem ser refutados inclusive e preenchíveis com valores diversos de acordo com o arbítrio de quem ouve, produzem um consenso aparente pouco interessante do ponto de vista da democracia social (BARZOTTO, 2003, p. 1).

Ao analisar os relatos, é importante destacar que o conceito de literatura que move a presente investigação é amplo: não busco demarcar as leituras clássicas que estiveram presentes na vida dos acadêmicos, tampouco excludo o ouvir histórias e causos. De Antonio Candido empresto o conceito mais abrangente do que seja a arte literária:

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2004, p. 174).

⁵ O memorial é a primeira parte do relatório final de estágio.

No mesmo ensaio, o crítico afirma de maneira categórica: “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela” (p. 174). Antonio Candido explica que o narrar é inerente ao ser humano, que desde sempre se sentiu impelido a explicar a sua existência e a justificar a sua vida. Esse olhar encontra eco nos memoriais dos acadêmicos do curso de Letras. De fato, de suas lembranças surgem lembranças dos causos ouvidos, dos primeiros livros lidos e da emoção que o ato de ouvir, de inventar ou de ler literatura proporcionava a eles. Mas o que justifica, então, o pouco repertório de leitura com que muitos ingressam em um curso superior?

Adentrar no mundo da leitura literária é, sem dúvida, tarefa que exige esforço e dedicação. Entretanto, em algumas situações, esse esforço é precedido pela falta de recursos financeiros, que afasta o indivíduo do material impresso ou até mesmo da literatura oral. Na maioria dos vinte e seis memoriais analisados, os graduandos do último ano do curso de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, da turma de 2009, rememoram uma infância sem recursos financeiros e, algumas vezes, marcada pela necessidade de, desde cedo, trabalharem para contribuir para com o sustento da família. O conteúdo dos três fragmentos que se seguem é recorrente em quase todos os textos⁶:

Minha história de vida foi muito difícil, pois minha mãe Dalvina nasceu com Ecefalia. Por isso, ela sofre de dores de cabeça. Meu pai me rejeitou quando soube da notícia de que eu existia no ventre de Dalvina. [...]. Desde a infância já trabalhava na roça com minha família. Levava de um lado para o outro a garrafa de água, e, no final do dia, ganhava uma moeda para comprar bala. Tenho uma foto em que estou toda contente com as moedas na mão. [...]. Trabalhei arrancando feijão. Acordava de madrugada para ir ao serviço com meus tios e tias. Saía quatro e meia da manhã. Todos os dias tiravam seis ruas de seiscentos metros, ganhava em torno de dezoito reais. Trabalhava de manhã na roça, à tarde ia para escola estudar com a mão cheia de calo, e muito cansada (Aluna A).

Meus pais não tiveram muito contato com estudos, minha mãe estudou até a quinta série, mas nem concluiu, e meu pai até a segunda série. Por terem passado por diversas dificuldades na vida, eles sempre nos incentivaram aos estudos, mesmo não podendo oferecer muito.

[...]

Dependíamos, eu e minha irmã mais velha, de ônibus para chegar até a escola. A condução passava exatamente às 05h00 min da madrugada e regressava por volta das 13h00 min. Um período bastante cansativo, mas mesmo sendo como foi, tenho boas recordações. Ah! Já ia me esquecendo de dizer que meu lanche era arroz com ovo, todos os dias. Nossa condição financeira não era das melhores (Aluna B)

⁶ Salientamos que essa é a análise é pautada na terceira versão dos memoriais. Apesar do processo de reescrita, ainda há muitos equívocos em relação à estrutura gramatical. Mas decidi manter conforme o original porque acredito que a dificuldade com a escrita também é resulta da história de vida de cada um.

Minha vida profissional começa como babá aos 12 anos de idade. Aos 16 entrei para corporação dos patrulheiros mirins de Dourados. [...]. Com 18 anos, fui trabalhar como secretária para um partido político [...]. Depois me tornei ajudante geral, primeiro na Ceval alimentos (atual SEARA). Na sequência, comecei a trabalhar na copa do Hospital Evangélico (Aluna C).

As cenas em destaque remetem à história de vida de muitos brasileiros. Problemas de saúde, trabalho infantil, distância percorrida para chegar à escola. O diferencial aqui é que se trata de pessoas que, apesar de tudo, conseguiram chegar a um curso superior de uma universidade pública e não engrossaram os números da evasão escolar. Frutos da democratização do ensino, a presença cada vez mais significativa de pessoas com trajetórias de vida marcadas por dificuldades financeiras obriga a universidade a se ressignificar. No entanto, para que a permanência desses acadêmicos seja garantida, os cursos precisam se organizar para minimizar as lacunas que não foram preenchidas durante a Educação Básica. Caso contrário, teremos o que o educador Anísio Teixeira tão enfaticamente denunciou em relação às reformas educacionais: uma educação vazia:

Tentavam-se reformas, mas, como as mesmas eram de cúpula, e representavam mais veleidades generosas de parcelas intelectualizadas da classe dominante do que movimentos amadurecidos de reivindicação, caíam no vácuo e se desfaziam em formalismos e ficções (TEIXEIRA, 1996, p. 54).

A menina que antes de ir à escola necessitava acordar às quatro da manhã para colher feijão; a acadêmica que iniciava o trajeto às cinco da manhã, acompanhada de uma marmita de arroz com ovo e a jovem que, aos doze anos, assumiu o seu primeiro emprego merecem por direito ocupar um espaço na universidade. Entretanto, se a democratização da Universidade Pública não for acompanhada de uma postura ética e política para pensar formas de minimizar as deficiências advindas da Educação Básica, pouco o curso superior contribuirá para a transformação dos acadêmicos. Os candidatos do curso de Letras, por exemplo, recebem uma grade curricular que deseja atender ao seguinte objetivo:

formar profissionais competentes, em termos de (in)formação e autonomia, capazes de lidar de forma sistemática, reflexiva e crítica com temas e questões relativos a conhecimentos lingüísticos e literários, em diferentes contextos de oralidade e escrita. E com essa proposta pretende oferecer condições de modo a garantir que o perfil do profissional de Letras contemple a interface pesquisa/ensino, respeitando-se as particularidades de cada uma das Habilitações no que se refere à ênfase atribuída a certos conhecimentos e capacidades mais específicos. Assim, não se concebe um professor que não seja também pesquisador, de modo a romper com o círculo vicioso de mero repetidor de informações ou repassador de conteúdos previamente oferecidos nos manuais didáticos disponíveis em larga escala no mercado – a busca pela promoção de ações didáticas articulando ensino e pesquisa no âmbito da graduação procura garantir que os futuros profissionais estejam preparados para lançar um olhar teórico para sua prática em sala de aula, que sejam preparados para trabalhar com a linguagem em suas mais diversas formas (<http://www.ufgd.edu.br/facale/letras/objetivos> acesso em 02/12/2013).

O profissional ideal esbarra justamente no pouco amadurecimento que o público apresenta ao chegar ao curso. Carentes de um repertório de leitura literária, com dificuldades primárias (organização da sintaxe, pontuação) na expressão escrita e com visível limitação para ler e interpretar fluentemente qualquer tipo de texto, muitos estudantes não parecem preparados para atuar como mediadores da leitura e da escrita e como formadores de leitores literários. É importante lembrar que quando trato de formação de leitores literários penso no processo que oportuniza aos sujeitos a familiaridade com o texto literário, compondo o “suporte” que lhe permitirá o acesso a textos mais complexos. Nos memoriais analisados, a maioria destaca a dificuldade que tiveram, ao longo de suas vidas, para ter contato com o livro literário. Grande parte das imagens recuperadas e reconstruídas atribui à escola o lugar privilegiado dos livros:

Posso dizer que minha experiência com a leitura começou mesmo nessa 5ª série, porque até então ainda não tinha despertado para o prazer de ler, pois em casa meus pais e irmãos não tinham hábito de ler para mim (aluna A).

Mas a “experiência” da leitura na escola nem sempre foi marcada por livros: escolas sem biblioteca ou a exclusividade das cartilhas constituem a realidade mais recorrente: “Não tive muita leitura, pois não tinha acesso a livros. Na escola não havia biblioteca e não tive apoio familiar” (aluna B). No depoimento da aluna A, sua experiência tem início “nessa 5ª série”, que hoje se equivaleria ao 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse momento, a acadêmica recorda-se de uma professora que efetivamente levava livros literários para a sala de aula, possibilitando a leitura dos mesmos. A Aluna A se atém ao objetivo do memorial: “rememorar como o livro literário passou a fazer parte de seu cotidiano” e, por isso, não cita os materiais didáticos, como as cartilhas. O depoimento desta acadêmica faz pensar em dois pontos importantes: 1. a ausência de leitura ou de contação de história nas séries iniciais, que, como sabemos, é o momento em que comumente os estudantes mais têm acesso à literatura: 2. o apagamento desses momentos por parte da aluna, ou seja, será que realmente não houve, antes da “5ª série”, professores que lhe contaram história? O que, no caso de ter existido, provocou o apagamento dessa vivência?: o fato de a leitura na “5ª série” ter sido muito positiva ou o fato de o que aconteceu antes ter sido ministrada de maneira pouco relevante? A resposta a esta indagação, de certa maneira, pode ser analisada a partir da teoria do Letramento Literário: naquele momento, o texto passou a fazer sentido para ela.

A aluna A é uma estudante jovem, talvez por isso, não traz, em seu registro, a presença da narrativa oral. Em contrapartida, a Aluna C, uma senhora de quase 50 anos, recupera a vida na fazenda e a roda em torno da fogueira ou do fogão à lenha para ouvir os causos contados pelos mais velhos:

O que me lembro de minha infância é a vida na Fazenda Santa Rita, distrito de Dourados, eu tinha uns quatro anos. Ali eu vivia só para brincar, não tinha contato com livros, o único contato que tínhamos com histórias era através de meus pais e dos mais velhos que sentavam à noite em volta de uma fogueira ou do fogão de lenha para contar “causos” (Aluna C).

Os “causos”, colocados pela acadêmica entre aspas, precederam o contato com os livros literários e são recordados com entusiasmo porque despertavam medo, alegria, ansiedade, afeto. Quer dizer, de alguma forma, as histórias tocaram a aluna, dialogaram com suas expectativas, responderam a muitas de suas indagações e, por isso, são, com orgulho, recuperadas por ela. A representação feita por esta estudante mais velha contrasta com a lembrança da “Aluna F”:

Minha família não me incentivou a ler, somente dizia que eu tinha que estudar e se reprovasse eu iria levar uma surra, mas não compraram livros para mim, nem revistas. Sempre afirmaram que não gostam de ler, o único livro que já os li lendo foi a Bíblia (Aluna F).

No fragmento acima, uma jovem de 22 anos rememora uma infância de surras, com uma educação marcada pelo medo e pela repressão. Em determinado momento do memorial, A “Aluna F” tenta justificar a violência causada por seu pai, alegando que ele também teve um pai muito violento. O que se sobressai de suas lembranças é a lei do “estude”, mas sem o incentivo e as condições necessárias para o sucesso escolar. O “não compraram livros para mim” é a realidade da maioria das estudantes. O livro como uma propriedade permitida às crianças não era possível nem em casa nem na escola: “Em casa não tinha livros, somente as cartilhas que eram utilizadas pela professora em sala de aula. [...]. No ensino médio não fiz leitura de livros, somente dos materiais utilizados em sala” (Aluna D).

Dos vinte e seis memoriais coletados no ano de 2013, apenas dois destacam o acesso ao material impresso durante a infância e a adolescência. A aluna L herdou os livros de sua irmã mais velha: “Minha irmã tinha muitos livros de literatura em seu armário. Quando ela se casou, deixou todos os livros para mim” (Aluna L). Pelo que se compreende a partir de suas lembranças, a irmã foi a primeira a alcançar um diploma superior, trabalhou desde a adolescência e sempre cultivou o amor aos livros. Herdar esse patrimônio da irmã também parecia significar a possibilidade de trilhar o mesmo caminho e de superar uma vida de limitações financeiras e de acesso a bens culturais. Ser o primeiro da família a ter curso superior é um caminho sempre pedregoso.

A posse do objeto livro também é evidenciado pela acadêmica M, que assim se recorda do primeiro livro que ganhou de sua mãe:

Minha mãe chegou tarde do trabalho – como sempre. Tinha um pacote enorme nas mãos e largou em cima da minha cama. Mandou que eu e meu irmão escovássemos os dentes e fôssemos para cama. Desembrulhou o pacote e dele tirou quatro livros “gigantes”. Eram velhos, mas eram lindos (Aluna M).

A emoção com que as alunas L e M rememoram a posse do livro se justifica, principalmente, porque não se tratava de algo corriqueiro. A aluna L ganha de herança os livros da irmã. A aluna M e seu irmão ganham quatro livros “velhos”, indicando que se tratava de livros usados, que com sacrifício com que foram adquiridos pela mãe.

No segundo relato, a mãe torna-se uma importante mediadora, ela passou a ler para os filhos. O acesso, é claro, não basta para que o processo de formação de leitores literários seja significativo. Entre o livro e a criança é preciso a figura de alguém que lhe seja uma referência e que demonstre satisfação em interagir com a leitura literária. Esta mãe, sem dúvida, representa a primeira mediadora da aluna M, porque permitiu a ela a posse e a partilha do texto literário. Vale destacar que a acadêmica, durante a graduação, destacou-se como uma das poucas a apresentar repertório diversificado de leitura literária. A mãe, ainda que chegasse “sempre” tarde do trabalho, foi sensível ao introduzir os livros na vida de seus filhos.

As duas acadêmicas, embora rememorem o envolvimento de ambas com a leitura literária, também apontam para um acesso limitado ao texto literário. Os livros guardados pela irmã foram comprados na adolescência, em decorrência da necessidade, desde cedo, conciliar trabalho e estudo. Os livros trazidos pela mãe da aluna M eram “velhos”, ou seja, provavelmente comprados em lojas de livros usados. A diferença entre os registros delas e dos demais alunos está no olhar sensível de membros da família para permitir, ainda que com dificuldades, o direito à posse do material impresso. Por outro lado, o pouco registro de leitura, encontrado nos demais memoriais, não impediu que ocorresse a relação entre o texto e a vida desses sujeitos. A seguir, destaco fragmentos em que as graduandas de Letras rememoram as leituras que mais marcaram suas vidas. Ao se lembrarem das obras, evidenciam, imediatamente, situações ou de sentimentos vividos no momento da leitura. O diálogo estabelecido entre livro e vida remete ao letramento literário.

O LETRAMENTO LITERÁRIO: APESAR DAS LIMITAÇÕES

A obra literária faz “falar” a realidade, isto é, veicula um saber que está no esquecido, no não dito, no perseguido, no invisível (ZANCHET, 1988, p. 52).

As lembranças das obras não são realizadas de maneira isolada. Ao citar cada texto, o acadêmico também destaca as formas com que a leitura dialoga com temas diversos: amor, beleza, solidão, dentre outros. Para Magda Soares, a prática da leitura é um “processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e construindo seu significado” (2005, p. 18). A reflexão aqui proposta comunga da afirmação de Soares e acredita que o processo de construir significados só se efetiva quando o sujeito apropria-se da leitura a partir de suas necessidades. Leal e Melo enumeraram, em uma lista que não se esgota aqui, diferentes sentidos da leitura:

(1) *ler para divertir-se, para relaxar, para apreciar* (essa leitura visa ao resgate do prazer de ler e a despertar curiosidade de ler sobre outros temas relacionados ao texto de leitura original); (2) *ler para receber mensagens de outras pessoas* (para resgatar os sentidos que podem ser atribuídos ao texto); (3) *ler para orientar-se sobre como realizar atividades diversas* (leitura que auxilia na realização de alguma atividade); (4) *ler para informar-se* (leitura que permite ao sujeito aprender através dos textos ou estudar, finalidade importante na escola); (5) *ler para escrever* (objetivando promover uma escrita mais organizada e com conteúdos para seu desenvolvimento); (6) *ler para aprender a ler* (na medida em que, na escola, lemos para cada vez mais melhorarmos a nossa leitura) (2006, p. 40).

É o acúmulo de conhecimentos de mundo, de palavras e de estruturas textuais que vão permitir ao sujeito uma maior ou menor disposição para compreender a mensagem. Para fazer sentido, ressalta Jean Foucambert, a leitura deve significar a busca por uma reposta:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Foucambert não apenas define leitura como também adiciona outro elemento: o acesso ao texto escrito como direito do sujeito. O complemento da citação mostra que a leitura só faz sentido quando o texto escrito contribui para ampliar o conhecimento que o(a) estudante já tem, o que vai de encontro com a base da Teoria da Comunicação: só se apropria do texto lido quem consegue acionar os conhecimentos armazenados no processo de decifração da mensagem. O olhar de Paulo Freire, sobre o pensamento crítico, proveniente da relação entre texto e contexto, possibilita aprofundar essa última questão:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1982, p. 11).

“Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” e uma prática de ensino que não contemple essa relação tende a não atingir plenamente o objetivo de “ensinar a ler” literatura. Em um dos memoriais, a Aluna A destaca importantes obras da historiografia literária brasileira do século XIX como leituras que marcaram a adolescência:

Algumas obras lidas nessa época ainda guardo comigo, tais como: *A escrava Isaura* e *O seminarista*, de Bernardo Guimarães. De José de Alencar li *cinco minutos*, *A viuvinha*, *Iracema* e o *Guarani*. O último citado reli a pouco tempo, por se tratar de um romance onde o amor supera dificuldades reais e sobrevive no final, de uma forma que muito me agradou (Aluna A).

São leituras consideradas, por alguns, como de difícil compreensão aos jovens. Entretanto, a aluna A não teve problemas em interpretá-las, ao contrário, um dos livros foi revisitado durante a faculdade. As obras citadas enquadram-se em uma de suas temáticas favoritas: a do amor e, somado a este critério está o de tratar de “dificuldades reais”. Em contrapartida, os livros destacados pela aluna B relaciona os romances de banca de jornal a uma das obras mais significativas de Jorge Amado: *Capitães de areia*:

Nessa época o pouco que lia de romances era os eternos *Julia e Sabrina*, mas teve um livro que li e me emocionou muito, foi *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Os personagens de Pedro Bala, conhecido como capitão, Gato, o conquistador e Dora, que fingia ser menino. A cena da morte de Dora sempre me emociona, me marcou porque fala da Bahia, estado natal de meus pais (Aluna B).

Embora destaque as personagens da obra, as marcas desta leitura extrapolam o nível textual. A morte da personagem Dora lhe causou emoção, mas a localização geográfica em que o enredo se insere também dialoga com a leitora: “me marcou porque fala da Bahia, estado natal de meus pais”. As imagens reconstruídas pela aluna C revelam que sua adolescência restringiu-se aos romances de banca de jornal: “Ainda na adolescência, gostava de ler para amenizar a solidão, lia romances, não eram obras conhecidas e recomendadas, mas coleções inteiras que faziam fluir minha imaginação, entre elas, *Sabrina, Julia*” (Aluna C).

Como estudante do último ano do curso de letras, a aluna sabe qualificar obras de acordo com o que se espera dos profissionais das letras: “não eram obras conhecidas e recomendadas”. Por outro lado, livre do formalismo acadêmico, estes foram os romances que dialogaram com seus desejos e sonhos juvenis. Quem sabe, um mediador (da família ou da escola) pudesse ter contribuído para enriquecer o repertório da estudante? Ao que parece, ele não existiu e, no curso de Letras, pouco ficou registrado. O mesmo tema do amor que prendeu a aluna C nos romances de banca de jornal marca o registro da aluna D, com a diferença de que, mais uma vez, é um romance do século XIX que permite o deleite:

O primeiro livro que ganhei foi da minha tia Joana, quando tinha quinze anos, *O seminarista*. A obra relata a história de dois jovens apaixonados, que são separados pela religião. Foi a obra que mais gostei, li várias vezes. Marcou-me muito, pois adoro história de amor (Aluna D).

O “li várias vezes” foi possível devido a questão da propriedade: presente da tia Joana. Interessante lembrar que este é um tipo de obra, geralmente, lida apenas quando indicada pela professora de Literatura ou de Língua Portuguesa. Mas, no caso da aluna D, a leitura se deu por causa da sensibilidade de uma tia leitora que havia lido o romance e que, portanto, sabia que a trágica história de amor poderia agradar à sua jovem sobrinha de quinze anos. A acadêmica teve, assim, três motivos para recuperar em suas lembranças a leitura de *O seminarista*: o tema lhe agradava, existia afeto entre ela e a pessoa que o presenteou, não havia a obrigatoriedade da leitura. Diferente-

mente da lembrança da Aluna E, cuja leitura destacada está contextualizada em uma situação de prova:

Quando estava cursando a antiga 5ª série, hoje 6ª ano, lembro-me que a professora passou uma tarefa que seria utilizada como nota de prova. A tarefa consistia na leitura do romance *Ilha perdida*, identifiquei-me com o livro, gostei e nunca mais me esqueci daquela história de aventura, de traquinagem e desobediência. O que mais me chamou a atenção foi a lição que o Velho Simão passou nos primos fujões, mostrou que podia conviver com a natureza sem destruí-la (Aluna E).

A acadêmica recorda-se da “aventura, traquinagem e desobediência” presentes na história, entretanto, o maior destaque está na **lição** deixada pela personagem do Velho Simão. A tarefa de casa foi cumprida, a aluna se divertiu com a leitura, mas assim como o peso da tarefa, sobressai a ela a moral a ser aprendida. Não há, nessa recordação o envolvimento dos relatos anteriores ou mesmo o da aluna F:

[...]. Guardo na lembrança a história do patinho feio. Sempre que eu a ouvia sentia que havia sido escrita para mim. Sempre carreguei comigo o sentimento de abandono, de pouca importância para aqueles que se diziam ser a minha família. Nunca duvidei que o fossem pelo fato de constar o nome deles em meu registro de nascimento. Esse mistério só teve fim quando, aos 37 anos, me foi revelada a verdade. Eu havia sido rejeitada ainda no ventre de minha “mãe” biológica e dada em adoção. Talvez, por isso, eu tenha me identificado com o patinho feio da história (Aluna F).

O “patinho feio” dialoga com o sentimento de abandono e de rejeição experimentados pela acadêmica. Nas lembranças de leitora, a adulta que rememora constata que a identificação com a obra permitia acreditar que se trata de uma história escrita para ela. A aluna F era uma das mais velhas da turma, entrou no curso de Letras para incentivar a filha, que antes de concluir o primeiro ano desistiu da graduação. Ela continuou e se formou no tempo previsto pelo curso, sem nenhuma reprovação. Seu relato é uma memória analisada (GABNEBIN, 2006), ou seja, lembra-se de sua história favorita e, com o olhar de adulta, procura analisar a relação da história com a sua própria vida. Ainda que perpassada pelo olhar da adulta, a recordação reforça a relação entre a identificação da leitora com o cotidiano de sua vida. Apenas é trazido pelo exercício da rememoração aquilo que provocou “sentidos” para estas leitoras. Os memoriais que não citaram uma obra específica, por sua vez, demonstram não apenas a ausência da posse do objeto livro, mas também a ausência de uma relação com a leitura literária. A exemplo da aluna X, ao longo de três páginas de memorial, cita apenas os “livrinhos no fundamental” e, ao final, as “obras exigidas na faculdade”. Entre os dois tempos cronológicos, não há livro nomeado por ela.

O caso da aluna X é o mais constante. De modo geral, os memoriais apontam para o limite financeiro para ter acesso aos livros e cita uma ou outra leitura. Apesar de saberem discorrer sobre o que leram, essa prática não faz parte do cotidiano da maioria deles. Dos 26 memoriais analisados, poucos relacionam o livro e sua vida como dois elementos indissociáveis. Dentre eles, a aluna Y, uma das alunas mais velhas da turma

de formandas. Ela necessitou parar de estudar para trabalhar e ajudar financeiramente em casa. Com quase quarenta anos, conseguiu ingressar no Ensino Superior. Em suas lembranças, fica claro o amadurecimento da aluna em relação ao repertório de leituras:

Eu não tinha amigas com quem compartilhar o que eu lia e comentava apenas com minha mãe sobre o que lia. [...]. De cora Coralina eu li um livro de contos chamado *Estórias da casa velha da ponte*, com linguagem simples e fascinante. Outro livro marcante foi *Dom Casmurro* [...]. Também li *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Confesso que chorei, e me impressionou a forma como o autor construiu os pensamentos de Baleia, fazendo dela a mais humana que todos os personagens que nem tem uma linguagem para se expressar (Aluna Y).

Pelas experiências descritas nos memoriais, percebe-se que o contato maior, menor ou inexistente com o texto literário está sujeito a muitas variáveis, condicionadas à situação de vida das famílias dos autores dos memoriais. Sendo assim, essas experiências são diversas e muitas vezes distantes da vivência de leitura que se espera de um graduando que pretende ser professor de Língua Portuguesa. O conhecimento de como os graduandos em Letras se relacionam com a leitura literária pode contribuir para repensar que tipo de curso oferecer. Apenas constatar a não prática de leitura ou a dificuldade dos alunos para com o texto literário em nada contribui para amadurecer a visão curricular e pedagógica das licenciaturas em Letras. Ao reconhecer esse novo público, é preciso ter ética para se perguntar: e agora? Como contribuir para que, ao fim de quatro anos de graduação, este sujeito tenha mais repertório e habilidades de leituras literárias? Talvez o caminho seja o de apostar em uma formação de leitores dentro do curso de letras.

CONCLUSÃO: FORMANDO LEITORES NO CURSO DE LETRAS

Se queremos promover a leitura efetivamente, como bem público, como marca da cidadania, temos de abandonar visões ingênuas de leitura e investir no conhecimento objetivo das práticas de leitura e num movimento pelo direito de poder ler. O excluído de fato da leitura não é o sujeito que sabe ler e que não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil de hoje, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação. A questão da leitura na sociedade contemporânea é uma questão político-social e não de gosto ou prazer! (BARZOTTO, 2003, p. 2).

A apresentação deste artigo trouxe a reflexão de Todorov e o seu depoimento sobre a sua experiência de leitura. Ao trazer o texto apaixonado e apaixonante do crítico, desejei iniciar o debate que dá título a este trabalho: quais os sentidos da leitura do texto literário para o graduando em Letras?. Neste ponto, a questão é dupla: Todorov configura-se primeiro como um leitor de literatura e, posteriormente, eleger ser, também, um estudioso da mesma. O princípio é óbvio: a escolha de sua profissão é pautada nos sentidos que o texto literário proporcionou a ele ao longo de sua trajetória de vida. O acesso, o incentivo, o mediador com quem partilhar fazem parte da formação

de leitor do autor. Em contraponto, a análise dos vinte e seis memoriais me instiga a refletir sobre os sentidos do texto literário para os estudantes de Letras, em especial, os da Universidade Federal da Grande Dourados. Em uma posição contrária ao relato de Todorov, está a ausência do mediador nas recordações dos graduandos, seja na família ou na escola, poucos tiveram um adulto que lhes permitisse o acesso e a partilha da leitura literária.

Assim, o curso que deveria atrair pelo envolvimento do candidato com as palavras, vê-se na tarefa de oferecer o mínimo de repertório para que os estudantes, quando formados, possam contribuir de maneira mais significativa com as crianças, jovens e adultos para quem irão lecionar. Diante dessa constatação, a pergunta a ser feita pelos docentes envolvidos na formação dos graduandos em Letras seria: como capacitá-los para serem leitores e escritores? No caso do enfoque dado a este texto, indago: como possibilitar a eles o repertório básico que os constituam leitores literários e que lhes permita, ao longo de suas vidas, amadurecerem suas escolhas de leitura? O desafio da mediação de leitura no Curso de Letras, a meu ver, seria a elaboração de uma proposta a ser encampada pelo coletivo do corpo docente, respeitadas as especificidades das áreas de formação.

Arrisco-me em afirmar que antes de buscar metodologias para formar leitores literários dentro do curso de Letras, faz-se necessário auxiliá-los a dar sentidos à literatura, relacionando-a a representação da própria vida. Se a leitura do texto literário, de diferentes gêneros, não fizer sentido para o candidato a professor, nenhuma outra aprendizagem será eficiente. O ler continuará a ser uma prática difícil, cansativa e sem atrativos. Consequentemente, o ensinar a ler nos níveis Fundamental e Médio continuará a ser, em grande parte das vezes, pautado exclusivamente nos fragmentos do livro didático e nas perguntas técnicas de interpretação do texto. A máxima de que ninguém dá o que não tem continua valendo para a tarefa de formação de leitores. Assim, os graduandos que saírem do curso sem conseguir atribuir sentido ao texto literário⁷ pouco contribuirão para a formação e futuros leitores.

Longe de querer encontrar uma solução simplista para o tema, é preciso enfrentar o desafio de, diante de graduandos com tão pouca vivência da leitura literária, perguntar-se como o curso de Letras pode dialogar com estas histórias de vidas, a ponto de, sem descaracterizar as bases teóricas e metodológicas que regem a graduação em Letras, possibilitar, dentro do curso, um espaço de formação de leitores, escritores, oradores. Apresento aqui uma necessidade urgente de se ensinar a ler e a escrever no curso para que o ensino da língua e da literatura ganhe sentido no olhar desses novos profissionais da educação, pessoas que foram privadas de um ensino de qualidade, mas que, melhor capacitados, poderão evitar que outros indivíduos cheguem à universidade com as mesmas lacunas que as deles.

⁷ O mesmo vale para o profissional das letras que pouco consegue manejar a linguagem escrita e oral dos textos não literários.

REFERÊNCIAS

- ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima & ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. *Leitura, interpretação e produção textual*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- AZEVEDO, Ricardo. Razões para a formação de leitores. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.
- BARZOTTO, Valdir Heitor; BRITTO, Luiz Percival Leme. Promoção x mitificação da leitura. *Em dia*, Campinas, 2003, v. 3, p. 3 - 4.
- BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004, p. 169-192.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípios científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FOUCAMBERT, Jean. *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GABNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever e esquecer*. São Paulo: ed. 34, 2006.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2002.
- LEAL, Telma. Ferraz; MELO, Kátia. Leal Reis de. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. F. F. e SOUZA, I. V. (Org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 39-57.
- SILVA, Ceris Salette Ribas da & MARINHO, Marildes *et al.* *Leituras do professor*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998.
- Projeto Político e Pedagógico do curso de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: < <http://www.ufgd.edu.br/facale/letras/objetivos>> Acesso em: 02 dez. 2013
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- ZANCHET, Maria Beatriz. Literatura e subjetividade: a mediação do professor. In: *1ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários*. Marechal Candido Rondon. Gráfica Escala, 1988, p. 52-56.