

FORMAÇÃO LEITORA NA ESCOLA E UNIVERSIDADE: A SUBJETIVIDADE NA LEITURA DE ESTUDANTES-MÃES-TRABALHADORAS DA ÁREA DE LETRAS

READERS TRAINING AT SCHOOL AND UNIVERSITY: SUBJECTIVITY IN THE READING OF LANGUAGE STUDIES WORKING MOTHERS UNDERGRADUATES

<https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p298-320>

Naiane Vieira dos Reis¹

Resumo: Este artigo analisa a formação leitora de estudantes da área de Letras que também são mães e trabalhadoras. Toma como *corpus* narrativas de histórias de vida geradas a partir de entrevistas semiestruturadas que se voltam para o processo de formação do gosto sensível das leitoras em uma universidade pública. A partir das abordagens da teoria literária sobre formação de leitores e da semiótica discursiva a propósito do gosto estético, observa-se a constituição da subjetividade na experiência sensível mesma, no seu caráter social, além do modo como se constitui nos processos de escolarização da leitura, seja na educação básica ou profissional.

Palavras-chave: educação literária; subjetividade; semiótica; sensibilidade; formação de professores

Abstract: This article analyzes the reading training of Language studies working mothers undergraduates. The study corpus is composed by life story narratives collected in semi-structured interviews focused on readers' aesthetic predilection development in a public university. Appraising both literary theory on readers' education and discursive semiotics of the aesthetic taste, we could observe the subjectivity development and increasing of the sensitive experience itself, its social aspects, as well as how it is established throughout reading experiences, both at school and during professional training.

Keywords: literature education; subjectivity; semiotics; sensitivity; teachers training

Introdução

A leitura literária consiste, além da relação propriamente dita com o texto, na interação com o suporte, seja o objeto livro, uma cópia impressa ou digitalizada, uma ferramenta digital/tela, no espaço disponível para a atividade do ler, nas relações intersubjetivas, nas condições socioeconômicas etc. Neste trabalho, abordamos a relação sensível de leitoras com o literário, tomando como *corpus* histórias de vida de estudantes-mães-trabalhadoras da área de Letras que narraram sobre seus trajetos de formação escolar e acadêmica. Apresentamos, para tanto, um

¹ Pós-doutoranda, Doutora e Mestre pela Universidade Federal do Tocantins; professora substituta de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Maranhão, *campus* São Luís – Monte Castelo. e-mail: naianevieira@mail.uft.edu.br

recorte de nossa pesquisa de doutorado, que se debruçou sobre questões de gênero, raça, classe social, localização geográfica, etc., objetivando compreender as dinâmicas sociais que informam as performances formativas das acadêmicas de graduação e pós-graduação que vivenciam a maternidade no espaço da universidade (REIS, 2020)². Mobilizando o debate em torno da formação de leitores e da subjetividade, além de buscar ancoragem na teoria semiótica discursiva, que se interessa pelo sentido dos objetos semióticos, focalizamos os discursos, tanto no debate teórico quanto nas narrativas das sujeitas entrevistadas (aqui chamadas de participantes) sobre sua formação leitora nos diferentes espaços formativos, seja na escola, família e/ou no âmbito da academia, na universidade e na faculdade de Letras.

1 Experiência sensível de leitores de literatura

Queria-os como esperança de saber, como companhia, como vista alegre, como pano de fundo da vida precária e sempre aquém. Por isso, porque os recolheu pelo que eram, os livros choram o amigo que atrasava pagamentos de aluguel para comprá-los, que roubava horas ao trabalho para procurá-los, onde quer que fosse.

(Antonio Candido, *O pranto dos livros* [1997] 2018)

Ao nos depararmos com as histórias de leitura de grandes leitores, sempre nos é contado muito mais do que o sentido que os vários textos imprimiram no sujeito. Há, então, a relação com a escola e com a aprendizagem do código escrito, as interações que favoreceram o gosto pelo estético, as peripécias para a aquisição, temporária ou definitiva, do livro. Encontramos nos textos de caráter autobiográfico desses leitores que também são teóricos, como Manguel (2018; 1997) e Sartre (1970), por exemplo, uma vivência de leitura a partir da infância, com o gosto intermediado por outros leitores um tanto conhecedores da palavra sensível. Ao relatar sua experiência como jovem leitor, inicialmente desinteressado, do escritor Jorge Luis Borges, Alberto Manguel (2018) fala sobre a relação que o literato tinha com o objeto livro e com a literatura propriamente dita, revelando, assim, sua experiência e seu aprendizado com o universo da ficção. No ensaio “Com Borges”, somos apresentados ao momento de contato com o estético, a partir da experiência sensível e inteligível compartilhada com o outro:

As conversas com Borges eram, ao contrário, o que, na minha mente, toda conversa deveria ser: sobre livro e seu funcionamento, sobre escritores que eu ainda não tinha lido, sobre ideias que não tinham me ocorrido, ou que eu vislumbrara de maneira

² A tese, intitulada *Entre estudos, leituras, maternidade e trabalho: análise semiótica de histórias de vida de estudantes da área de Letras da UFT*, sob a orientação do professor Dr. Márcio Araújo de Melo, investigou a intersecção dos fatores tempo, cuidado e leitura nas narrativas memorialísticas das acadêmicas da área de Letras.

hesitante, meio que por intuição, e que na voz de Borges reluziam e deslumbravam com todo o seu intenso esplendor, de certa maneira óbvio. (MANGUEL, 2018, p. 15)

O jovem Manguel, que então desempenhava a função de leitor de Borges, vai aprendendo não apenas o que ver e ler nos textos, mas como consumir a literatura, dispor os livros num cômodo, produzir a escrita literária, a crítica literária, além das maneiras de se relacionar com a teoria literária.

Ao se debruçar sobre as criações da literatura em torno da figura do leitor, Ricardo Piglia (2006, p. 26) trata do caráter experienciado do ato de ler, situado nas relações sociais, o que implica o modo como se opera a prática de desvelamento (ou encobrimento) do código escrito. Nesses exercícios de enfoque da figura do leitor, quando este é isolado da cena cotidiana e particularizado no exercício da produção de sentido e da apreciação estética, aquilo que é da dimensão prática, pragmática, da vida ordinária usualmente, é sinalizado como periférico, até mesmo como antissujeito, ou antagonista, da performance daquele que convoca para si o literário. Esse incômodo com a exterioridade ordinária dá-se pelo pretense contrato que o leitor assina com a ficção, de modo que apenas aquele é inventivo para esta, isto é, o exercício de mobilização de saberes para compreensão seria feito de quem lê para o lido. Do contrário, quando o leitor “usa” a literatura, ou seja, se apropria do texto literário a partir do mundo não-ficcional, rompendo com o contrato da verossimilhança, pode ser chamado leitor pragmático.

Nessa relação ficção-realidade, Umberto Eco (2018) aborda o caráter íntimo que o literário pode assumir para quem o lê, como se no texto fosse encontrada uma revelação da própria experiência pessoal e única. Para distinguir esse esforço de leitura da interioridade e exterioridade do texto, o teórico fala precisamente do uso do universo ficcional, pois o leitor, sem necessariamente interpretar, “buscará na minha história algo que estava, isto sim, na sua lembrança pessoal”, uma vez que “usar um texto dessa maneira significa mover-se nele como se fosse nosso diário íntimo” (ECO, 2018, p. 33). Ainda conforme Eco, esses fragmentos da vida vivida encontrados pelo leitor na literatura são um esforço interpretativo, um modo íntimo de se relacionar com o que lemos, já que é esse experienciado que nos permite dar sentidos outros para o estético, e também nos abrir para que esse estético nos ajude a dar sentido àquilo que experimentamos cotidianamente.

Conforme citamos em epígrafe desta seção, Antonio Candido (2018) refere-se ao livro para além da sua dimensão enquanto suporte meramente coisificado, já que confere a esse artefato o estatuto de sujeito, companhia, amigo, coparticipante da própria vida, com quem compartilha os momentos de felicidade e de infortúnio. Em sua nota sobre a relação sensível

com o livro, que assume um estatuto para muito além de suporte do texto literário, uma vez que guarda ali interações, impressões etc., Candido (2018) fala daquilo que seria comum na experiência de tantos leitores, os que elevam esse “objeto” à condição de amigo, ouvinte, interlocutor. Para aqueles que se veem fora de uma tradição de não leitura, há o constante lembrete, até mesmo ciumento, de que um artefato teria mais atenção do que as pessoas ao redor.

Nessas experiências vividas, teorizadas ou ficcionalizadas a que fazemos referência, são complexos os fatores que impactam na subjetividade do sujeito que se torna leitor, que aprende a ler e a gostar de ler. Tais exemplos sinalizam o que se entende por leitura subjetiva dos textos literários, pois elencam os fatores outros, além da própria relação com o texto e sua forma, que compreendem o modo como se lê.

2 As leitoras na formação docente

A partir da discussão sobre experiência sensível, selecionamos alguns trechos de narrativas de estudantes-mães-trabalhadoras da área de Letras sobre a experiência de leitura literária, tendo em vista a análise do processo de escolha e apreciação do estético. Essas mulheres, participantes da pesquisa, recebem nomes fictícios a fim de proteger sua identificação, já que nosso interesse repousa sobre o discurso da experiência leitora. Na fala de Helena, a leitora aceita o convite sedutor do texto literário, mas também faz uso desse repertório lido na própria vida cotidiana:

Trecho 1

O que eu leio é sobre romance... é... Eu esqueci o nome da autora. Mas ela tem vários livros. Eu mesma estou num que é, o título dele, “Verdades e mentiras”. Conta história, assim, dá... Não. É muito bom [risos]! A gente viaja. Teve um que eu li falando sobre a... era um romance no verão, alguma coisa assim, de um casal que se conhecia na praia e tal e se distanciou logo em seguida... Então, eu viajo muito em livro de romance. Eu gosto muito de livro de romance.[...] Não precisa ser história erótica [risos]. Mais romântica. Algo assim que a gente acha “Não, é impossível acontecer na vida real [risos]. Não existe”. Mas é algo pra gente imaginar, entendeu? Aquele que a gente olha, vê, assim, “Não. Isso não existe. Só nos livros mesmo”. É algo que a gente viaja. Eu gosto de viajar, assim, nessas ideias que não existem [risos]. Ai, eu até falei para a minha tia “Tia, já imaginou achar um homem romântico desses? Será que existe?”. Ai, ela “Só na nossa mente”. Ai, eu “Pois eu vou sonhar com ele”. Ai, ela “Pois é bom que tu sonha, né”. Eu gosto. Fico imaginando. Vai que não é possível, né, que uma hora acontece [risos]. (Helena)

O exercício imaginativo de Helena, como denota o verbo “viajar”, se dá por uma espécie de espera do esperado (GREIMAS, 2002), pela leitura de um tipo de ficção que promete uma certa previsibilidade na construção de seus enredos, com um personagem que é “um homem

romântico desses”, mas que avança também para fora do texto, nas expectativas para a própria vida, promessas de que “uma hora acontece” para a leitora o que se observa no romance. Na partilha da leitura, em que a “Tia” não apenas divide os livros, como também compartilha as impressões do lido, o literário subsidia o modo como as leitoras se relacionam com o outro, nas interações afetivas – e românticas.

Ao responder sobre que leituras gosta de fazer, Helena apresenta seus critérios de escolhas literárias: romance, história romântica sem ser precisamente erótica, que se aproxima do acontecimento amoroso realizável. Na análise dos chamados romances cor-de-rosa, Diana Barros (1999) considera o aspecto (im)perfeito do literário que, nesse tipo de texto, ganha duração e perde seu caráter pontual, efêmero e passageiro:

No romance cor-de-rosa, ao contrário, o prazer “estético” repete-se e, principalmente, dura. A perfeição passageira, apenas entrevista, transforma-se em nova duração, em novo cotidiano. A diferença, porém, é que os romances constroem, dessa forma, a ilusão romântica de que o deslumbramento, a fascinação, a felicidade permanece para sempre. Como se fosse possível fazer durar a perfeição! (BARROS, 1999, p. 132)

No discurso de Helena, há a compreensão do aspecto estético do texto, do modo como é organizado seu conteúdo, o que não impossibilita, porém, o despertar do gosto por esse tipo de produção literária. É justamente o reconhecimento de suas características que seduz a leitora em busca das “ilusões românticas: do amor à primeira vista, inesperado, resultado de uma fratura do dia-a-dia, e a de duração sem fim da perfeição, da fusão” (BARROS, 1999, p. 133). O relato desse gosto estético é feito em tom de confissão, de revelação de uma prática de leitura que pode não ser valorizada ou até mesmo ser vista negativamente, conforme podemos entrever na ressalva da participante sobre que tipo de romance romântico costuma ler (“Não precisa ser história erótica”).

Nas práticas de leitura ou experiências com a literatura a que fazemos referência, é na relação subjetiva com o estético que se dá o contato com o texto, sendo os fatores sensíveis e inteligíveis importantes para formar essas leitoras, que também se configuram como professoras em formação inicial ou continuada. A leitura subjetiva trata precisamente das relações de sentido construídas pelo próprio sujeito que se dedica ao ato de se relacionar, se aproximar e compreender o texto literário, fazendo uso das próprias experiências e saberes, assumindo seus gostos mais particulares para compreender o lido, respeitando, porém, os limites da obra (ROUXEL, 2013a). Entendemos, portanto, que toda leitura é subjetiva, porque todo ato de ler recupera experiências e saberes para construir sentido, o qual trata de “um ato pelo qual o sujeito possa refletir, pensar o mundo e se pensar, se abrir, se emancipar e encontrar ecos em sua vida pessoal” (ROUXEL, 2018, p. 21). Ao assumir a subjetividade como

perspectiva no processo de formação de professores, mais precisamente mulheres-mães, acadêmicas e leitoras, compreendemos o viés plural que explica a experiência de leitura dessas sujeitas, que muitas vezes escapa de um ideal do espaço íntimo, privado, com o leitor focado, sem dispersões ou demandas outras que não o próprio deleite com o texto, dedicada a uma obra legitimada pelo ambiente acadêmico.

Considerando que a “leitura é sempre uma afirmação de si diante do texto e cada leitura conduz a uma recomposição das representações e do repertório de valores do leitor” (ROUXEL, 2012), há então coprodução de sentidos do leitor para o texto, e do texto para o leitor. Esse repertório de leitura compõe as novas conformações do sujeito, reconfigurando sua identidade, inclusive quando se confronta novamente com um pretense mesmo texto, já que esse leitor traz de repertório memórias e saberes do lido. Nesse sentido, trata-se do livro “esquecido”, guardados apenas alguns fragmentos que são confrontados com um exercício de releitura, de novas descobertas de seu enredo e trabalho com a língua, de novas possibilidades de sentido (BAYARD, 2007). Quando focalizamos memória e formação leitora das participantes, entendemos que as vivências de escolarização e experiências familiares com o texto ficcional vão informar as novas práticas de leitura. A subjetividade do sujeito leitor está para além do ato de atribuir sentido para o texto, mas também diz respeito à própria disposição daquele que se põe a ler, tendo em vista os afetos

os que mobiliza para lidar com a literatura.

A perspectiva da subjetividade não prescinde, porém, de processos de aprendizagem nem renega o repertório cultural legitimado, historicamente inscrito na tradição escolar de ensino de literatura. Pelo contrário, continua interessada também nos clássicos, mas então focalizando os “centros de interesse” do leitor (JOUVE, 2013), isto é, as relações entre sujeito e texto literário, tendo em vista interações sensíveis e inteligíveis. A partir das memórias, dos afetos, dos novos sentidos construídos e experimentados, esse leitor vai construindo a sua intertextualidade, estabelecendo as relações que lhes são próprias e íntimas, ainda que o texto possa exigir de quem se ocupa dele um olhar mais atento e qualificado.

O debate sobre a subjetividade surge em contraposição a “uma forma de leitura, a distanciada - senão *erudita*, pelo menos, consciente e racional: sempre atividade de construção de conhecimentos, de saberes, de competências, de uma cultura, de um sujeito através de tudo isso” (MAZAURIC, 2013, p. 89), a qual parece atender inicialmente a uma demanda exterior ao sujeito que lê, do outro, no contexto escolar. Não se trata, porém, de condenar ou excluir essa forma de ler, mas de contemplar outros modos de lidar com o estético, que acolham o

sensível, as individualidades, os modos próprios e singulares de construir sentidos. Diz respeito, portanto, ao equilíbrio entre saber e sentir, no qual o primeiro instrumentaliza e potencializa o segundo, tornando o leitor cada vez mais apto a apreciar o trabalho estético a partir de uma aprendizagem que orienta seu olhar para o trabalho com a linguagem (TAUVERON, 2013).

Nessa direção, ao acolher os modos de relação com o literário, reconhece-se, portanto, uma distinção entre “utilizar” e “interpretar”, sendo o primeiro relativo aos investimentos de apropriação do leitor, quando este toma o literário para produzir um “discurso sobre si”, enquanto o segundo trata das “injunções do texto”, que mobilizam saberes sobre a própria literatura e dispõem de construção de sentido verificáveis por outros sujeitos (ROUXEL, 2013b). Na posição de leitoras e/ou mediadoras de leitoras, as participantes desta investigação, seja pela relação com a própria formação profissional, inicial ou continuada, seja nas relações com seus estudantes e filhos, quando desempenham o papel de mãe ocupada em desenvolver o gosto pela leitura, explicitam a construção em diferentes espaços e dinâmicas da “cultura literária”, a qual se caracteriza pelo “gesto de relacionar pelo qual o leitor religa a obra literária a outras obras e à sua própria vida e à sua experiência de mundo” (ROUXEL, 2013c, p. 182).

O conhecimento acerca do literário, nesse sentido, é fundamental para pensarmos uma formação docente que esteja atenta e apta para efetivamente mediar a leitura, formando novos leitores nos espaços de ensino. Nesse sentido, ao tratar da escuta, Bajour (2012) pondera sobre o saber desenvolvido nas dinâmicas escolares e o despertar o gosto pelo estético nos estudantes:

[...] uma escuta sensível, que valorize os modos pelos quais cada leitor se refere ao contato com metáforas, perspectivas inusitadas, alterações temporais, elipses etc., pode ser uma situação para que essas descobertas sejam colocadas em diálogo com algumas denominações técnicas. Trata-se de uma maneira de transmitir culturas e pôr à disposição saberes técnicos sobre a arte que não pretende ser “a verdade” acerca dos textos. (BAJOUR, 2012, p. 40)

Somando esforços ao que é chamado de pedagogia da leitura, ou o ensino de leitura no ambiente escolar, o semiótico José Luiz Fiorin (2004) aborda aquilo que é considerado o ensino tradicional, propondo alguns caminhos de trato com o texto de modo a permitir que a sensibilidade seja desenvolvida. Ao asseverar, contra um imaginário que roga à herança de nascimento qualidades passíveis de aprendizagem, que a “sensibilidade não é um dom inato, mas uma qualidade que se desenvolve”, o teórico assume o prazer estético como afetante do corpo que, na escola, pode ser ensinado para tornar-se aberto à sua recepção (FIORIN, 2004, p. 108). Aí tratando do sensível em comunhão com o inteligível, o gosto pelo literário precisaria passar pelos processos de subjetivação, nos quais a leitura aprendida efetivamente faça sentido para o leitor, tendo em vista a construção do seu próprio repertório de significação, suas

isotopias de leitura. O desenvolvimento da qualidade sensível por meio do exercício de aprendizagem formal, como acontece nos ambientes de ensino, está relacionado ao campo de saberes que orienta o olhar para o texto, sendo que a inteligibilidade sobre aspectos formais compõe o campo das referências mobilizadas para atribuir sentido ao lido (ISER, 1999). Renegar como inata a qualidade sensível, colocando-a no âmbito da aprendizagem, está relacionado com a própria possibilidade de ensinar a ler de modo que o texto estético favoreça o desenvolvimento no leitor de competências para o sensível e inteligível. Assim sendo, entendemos que a leitura subjetiva precisa compor as práticas de ensino-aprendizagem não apenas na escola, mas também nos âmbitos de formação profissional, os quais não raramente tratam os sentidos do texto como uma exterioridade ao leitor.

3 Formação para ser professora e leitora

A afinidade com a literatura é constantemente debatida nos cursos de Letras, seja em nível de graduação ou pós-graduação. Para aqueles que não se sentem atraídos pelos textos literários, quase sempre a declaração de desconhecimento de literatura vem acompanhada de uma explicação sobre a experiência com a escolarização, sobretudo no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, e de uma promessa de mais esforço para se aproximar do, às vezes, temido texto sensível. É justamente esse gosto, ou a sua ausência, que recebe preocupada atenção dos estudos relacionados ao ensino de literatura, seja na área da teoria literária, do letramento literário ou dos estudos linguísticos.

O percurso de formação docente se depara com uma espécie de círculo vicioso, já que o ensino superior parece condensar as experiências de escolarização, recuperando desta as bases para a construção dos saberes profissionais. Nessa dinâmica, como destaca Leyla Perrone-Moisés (2006), parece não haver lugar para a formação do gosto pelo literário, considerando as demandas pragmáticas dos currículos para a educação básica, o espaço do texto de literatura cada vez mais diluído no livro didático juntamente com outros textos, a pouca valorização social da própria literatura e, também, a experiência e a formação de docentes pouco afeitos ao trabalho com o estético nas aulas de Língua Portuguesa. Como destaca a autora, na academia, ainda que se reconheça esse cenário precarizado de formação de leitores na educação, é pouco o esforço para que na etapa de formação docente seja discutida e tematizada a formação leitora de professores de literatura, pois “limita-se a uma atitude de constatação e de lamentação” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 18). Ainda que pareça confrontar essa espécie de impotência dos estudiosos e docentes em relação ao desmonte da literatura como área de ensino na

educação básica, os apontamentos de Perrone-Moisés (2006) em seu ensaio não trazem precisamente proposições para a confrontação das circunstâncias desfavoráveis à abordagem do texto literário na escola.

Partindo de pressupostos semelhantes ao da referida autora, mas trazendo proposições práticas para o ensino de literatura na escola, Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013) organizam discussões que repensam o caráter apressado, diluído e às vezes pouco sensível do trabalho com o texto literário. Conforme orienta Rezende (2013), embora a escola lide com demandas mais pragmáticas em relação àquilo que toma como objeto de ensino, não podendo, então, reproduzir em seu espaço as dinâmicas das práticas sociais tal como realizadas na vida cotidiana, para formar o leitor é necessária “uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura” (REZENDE, 2013, p. 111). A questão de entorno não pode ser qualificada pelo quantitativo do mercado editorial, que cada vez mais parece confrontar esse cenário de não leitura com vendas significativas de livros (de literatura, entre outros), já que está relacionada ao desenvolvimento das competências de leitura, sobretudo quando considerado o acesso ao texto por diferentes classes sociais (CECCANTINI, 2009). Se o ambiente escolar pode democratizar o acesso, tendo em vista a diversidade, e desenvolver complexas práticas de leitura, a questão relativa à formação de leitores pode estar “mais relacionada aos modos de ler literatura e de transmitir conhecimentos acumulados pelos estudos literários em contexto didático do que propriamente à literatura” (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 117). Assim, além do quanto se lê, observa-se em que medida as contribuições dos estudos sobre formação de leitores estão efetivamente colaborando para o contexto da escolarização, uma vez que ainda são persistentes as práticas de ensino de história da literatura (exclusivamente), texto como pretexto para abordagens outras que não privilegiam o estético, além de currículos que pouco privilegiam a literatura, acervo limítrofe de livros literários, formação docente não favorável ao gosto por ler, entre vários outros fatores sociais, políticos e econômicos que impactam no modo como se configura a educação.

Ao elaborar o que chama de “alguns princípios para o trabalho com a literatura na escola”, Dalvi (2013, p. 81-84) focaliza os aspectos estruturais, de mediação e suporte que podem favorecer o trabalho com o estético, com vistas à formação sensível dos estudantes para uma efetiva interação com a literatura. Tem-se, então, o reconhecimento das ausências, falhas, insuficiências da escolarização, com orientações teórico-práticas para superá-las. Entretanto, são tímidas as menções às contribuições que a escola dá à formação de leitores, inclusive

àquelas previstos pelos cursos de licenciatura em Letras, os quais têm, por sua configuração, relação parcial com as práticas de ensino implementadas na educação básica.

Considerando, então, essas abordagens que fazem proposições críticas para o ensino de leitura literária, compreendemos que algumas práticas são vistas disforicamente, embora permeiem a experiência com a literatura, enquanto outras, um tanto valorizadas, escapam às demandas políticas, pedagógicas e de currículo próprias das instituições de ensino. Sobre as primeiras, relativas ao campo escolar, trata-se do ensino tradicional de literatura, quando o texto é apresentado aos estudantes a partir de demandas curriculares de aprendizagem. Somado à formação leitora dos professores, que também podem ter tido uma experiência mais tímida com o estético, à carência de um acervo e um espaço que contribuam para o contato com a literatura, o ensino pode pouco conduzir o olhar para a linguagem sensível. Em análise sobre um material de formação continuada de professores de Língua Portuguesa, observamos que os textos literários estavam submetidos aos mesmos procedimentos de leitura que os gêneros não literários, com atividades estruturais que levavam o discente a encontrar a “resposta certa”, as quais compreendiam a literatura quase sempre como uma forma discernível, sem haver precisamente trato dos planos da expressão e do conteúdo (REIS; SILVA, 2011).

Por outro lado, são volumosas as orientações que se dedicam ao tratamento sensível da linguagem no campo da educação, ainda que estejam revestidas de uma roupagem mais genérica e abstrata. Nesse sentido, quando se fala em levar os estudantes a se apaixonarem pelas obras literárias, rendendo-se aos encantos da linguagem estética, não parece haver proposições objetivas para que tal subjetividade seja alcançada. Nas duas perspectivas aqui assinaladas de forma bastante genérica, observamos que uma formação que propicie o gosto pelo literário parece se dar de forma inesperada, acidentada, sem haver aparentemente um planejado percurso que efetivamente favoreça um olhar qualificado para ler textos literários e não literários, mas também aberto às possibilidades sensíveis de gozo estético na leitura. De um lado, há a programação orientada pelo currículo, livros didáticos, formação docente e dinâmica escolar, enquanto que, de outro, estão situadas práticas que extrapolam os limites de atuação próprios da escolarização, já que tratam de mediações de leitura mais demoradas, num espaço de que nem sempre a escola dispõe

Observamos, entretanto, que as mediações de leitura feitas pelos professores, a escolha de textos para os livros didáticos, entre outros elementos próprios daquilo que circula na educação básica, são favorecedoras desse contato sensível. Ainda que orientadas por uma

sequência didática que permeia várias demandas de aprendizagem, essas práticas mediadoras de leitura muitas vezes são conduzidas por docentes que são sensíveis à linguagem literária, o que faz despertar nos discentes, por admiração, encantamento pela figura do professor, o desejo de sentir o que o outro relata, um querer ser leitor. Para a participante Alexandra, são as referências, o exercício de intertextualidade realizado pela professora o que contribui para despertar para o sentido sensível e inteligível do texto:

Trecho 2

A professora Fulana [nome censurado], quando ela passava... hoje chama de texto, mas na minha época chamava apontamento. Quando a professora Fulana levava um apontamento pra gente ler, ela lia antes, né. Eu já entendo isso, mas antes eu não sabia. Ela lia, mas aí ela começava do final. Eu achava interessante aquilo. Ela começava do final “Certa vez, aconteceu isso...”. Aí, ela já ia lá pro final “Mas o antes...”. Aí, todo mundo ficava assim. Aí, ela dizia “Para isso, vamos...” e ia entregando, sabe? Aí, aquilo já despertava na gente. E ela gostava muito de perguntar assim “Quem gosta de novela?”. Naquela época, passava muito “Sassá Mutema: o salvador da pátria”. Ela “Gente, vocês gostam de novela?”. Era proibido falar de novela lá na escola das irmãs, na escola de freira. Não podia falar dessas coisas não. Aí, ela olhava assim pros lados pra ver se a supervisora não estava vindo “Vocês assistem Sassá Mutema?”. Aí, a gente ficava “Sim, professora. Sim!”; “Então, o capítulo de amanhã, o que vocês acham que vai acontecer?” [...] Então, eu acho que tem que ter a... passe pra ele a paixão. Eu acho que é isso. Que nem falar de amor, né!. (Alexandra)

Ao responder à pergunta sobre um possível leitor ideal, ou idealizado, Alexandra rememora as práticas de ensino de leitura de sua professora para traçar um perfil do sujeito que gosta de ler. Para a participante, leitura é partilha, sedução, mas também performance, uma “leitura para passar para o outro” por meio da oralização do texto e de sua mediação para a compreensão do lido. A comparação é o “falar de amor”, que, segundo Alexandra, tal como no amor na leitura o sujeito deve sentir algo para conseguir expressar. Além de salientar a estratégia didática de sua professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental no que toca à sedução dos discentes para a leitura, a participante também evidencia que o encantamento da docente com o texto faz parte do aprender a gostar de ler. Pela experiência com outros objetos estéticos familiares aos estudantes, como a telenovela, a docente traçava formas de mediação de leitura similares, gerando expectativa, suspense, reviravoltas, para despertar nesses leitores em formação o prazer da leitura.

Comum em tantas narrativas de profissionais da educação, a professora de Alexandra também transgredir no ato de mediar o ler, já que fazia uso de recursos “proibidos” pela escola, que, por ser de orientação religiosa, vetava temáticas e objetos outros que fossem considerados “mundanos”. Embora tenha vivenciado diferentes processos de formação escolar e profissional, a participante retoma um passado distante, de aprendizagem ainda no Ensino Fundamental,

porque ali se deu a mais significativa aproximação com o texto literário, através de processos didáticos surpreendentes, tendo em vista as determinações da instituição escolar onde se situavam as práticas. Assim, o gosto da docente por ler, o processo de mediação empreendido, a ruptura com os códigos morais impostos pela escola (“Ela ‘Gente, vocês gostam de novela?’”. Era proibido falar de novela lá na escola das irmãs, na escola de freira. Não podia falar dessas coisas não.”), o contrato de confiança entre docente e discentes para “burlar” tais códigos, tudo isso faz parte da memória afetiva de aprendizagem do gosto por literatura.

Ao focalizarmos, em outro trabalho, o processo de formação de leitores no curso de licenciatura em Letras, observamos que os acadêmicos frequentemente associavam o gosto pela leitura e a escolha pela graduação à figura do/a professor/a de Língua Portuguesa na educação básica (REIS; SILVA, 2018), que desempenhou inicialmente a formação sensível para o literário. Além do relato sobre o trato com o texto literário propriamente dito, essas narrativas dão ênfase às estratégias docentes para aproximar afetivamente seus estudantes da literatura, situando, dentre outras, o uso de recursos e produtos culturais acessíveis a seu alunado.

Além disso, conforme sistematiza Colomer (2007) a respeito do espaço que a literatura foi ocupando nos currículos escolares, nos quais fica evidente não apenas o caráter quantitativo do tempo dedicado a esse tipo de leitura, mas também o que e o para que ler, o prazer da apreciação do estético pode se colocar em conflito com o caráter obrigatório e sistemático que muitas atividades têm. Se essas duas características já são postas em polos opostos ao ser tratado o gosto pelo literário, como se aquilo que está no campo do dever não pudesse alcançar um querer ler, quando são colocadas no âmbito do ensino podem gerar “efeitos perversos”, segundo a autora (COLOMER, 2007, p. 43). De um lado, a literatura pode ser massificada, vista como um todo homogêneo, tendo como finalidade única o contágio, sem possibilidade de mediação, já que o sujeito seria afetado por uma espécie de qualidade sensível inerente à própria natureza do texto. Por outro lado, como observamos em práticas de ensino em diferentes níveis de escolarização, o que está no campo do estético, para propiciar uma experiência sensível, pode ser desprezado, visto como algo de menor valor ou inalcançável, já que há uma sobrevalorização do que pretensamente produz resultados palpáveis, pragmáticos. A leitura, nesses casos, faz parte de uma atividade para aquisição de saberes úteis, demandados pela sociedade do trabalho e consumo, que informa as práticas tidas como as mais qualificadas aos futuros profissionais, circunscrevendo, assim, um capital cultural necessário para a pertença social. Para concluir o debate do que classifica o ler por gosto ou obrigação, Colomer (2007)

salienta o aspecto imensurável e privado do gosto, do sensível, e por isso mesmo situado fora de “avaliação e resultados esperados” ao final de uma aula:

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como ação de *ensinar o que fazer para aprender* um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. Nada disso pode ser, efetivamente, obrigatório. (COLOMER, 2007, p. 45 [destaque da autora])

Partindo da premissa de que a sensibilidade para o estético é uma habilidade que pode ser desenvolvida, por um lado e, por outro, conforme Colomer (2007), que o prazer estético não é passível de mensuração, ou seja, que não obedece a uma espécie de comando preciso para acontecer, compreendemos que os saberes desenvolvidos nos espaços de aprendizagem tanto favorecem o contato sensível quanto criam condições para que o sujeito leitor goze do texto. Vale, portanto, considerar a pluralidade desse sujeito que se põe a ler, que desenvolve distintas relações com o texto, tendo em vista seus objetivos e condições de leitura. Nesse sentido, mesmo o leitor mais qualificado, dotado de competências e saberes que lhe permitem apreciar camadas mais profundas do texto, nem estará sempre disposto a gozar do estético, podendo submetê-lo, por exemplo, ao exercício analítico, ao desvendamento de suas entranhas e seus mecanismos. Essa escolha, porém, não compromete sua condição de leitor desejante. Se são diversas as formas com que o sujeito lida com o objeto estético, entendemos, então, que

[...] não se pode pensar que o sujeito é sempre o mesmo e lê do mesmo modo, com a mesma entrega, os diferentes textos, mas um sujeito que é plural (ainda que não ideal), pois se multiplica e se diferencia em distintas performances a partir das diferentes demandas do que se dá a conhecer. Do texto. Do mundo. (SILVA; MELO, 2015, p. 124)

Para reconhecer essa diversidade de práticas de leitura, entendemos que há uma construção social do gosto estético, o qual está permeado por ditames de classe econômica, gênero literário, suporte (tipo de livro), entre vários outros fatores que parecem autorizar o ser leitor, viabilizar seu gosto, legitimar sua prática de leitura. Conforme discute Pierre Bourdieu (2015) sobre o aspecto social do acesso ao estético, a literatura, sobretudo a canonizada, tomada como produto próprio das classes mais abastadas, demandaria práticas de leitura pretensamente mais qualificadas, mais atentas à forma, que é mais erudita e por isso mais distanciada da subjetividade daquele que lê ou aprecia.

O gosto popular, o médio, por seu turno, é desprezado nesse processo de distinção, porque é privilegiado um olhar estético que poucos têm a possibilidade de desenvolver, de aprender e apreender, sendo a disposição estética “uma posição privilegiada no espaço social, cujo valor distintivo determina-se *objetivamente* na relação com expressões engendradas a

partir de condições diferentes” (BOURDIEU, 2015, p. 56 [destaque do autor]). Considerando, conforme destaca o sociólogo, que os gostos se caracterizam pela afirmação da diferença, o que está em conflito na sua definição diz respeito assim às dinâmicas de poder social, sobre quem poderia estabelecer o que pode e deve ser seguido, o que é ou não valorizável, passível de apreciação.

Aprender a gostar pode, então, responder a uma orientação que sensibiliza o olhar segundo o paradigma (sempre) do outro, sendo que o sujeito precisaria se distanciar do objeto do gosto em relação à sua própria subjetividade. Quando a abordagem sociológica destaca a alcunha “objetividade” como estratégia do “bom gosto” para eleger procedimentos de leitura dos objetos estéticos, sinaliza que o pretense distanciamento ocorre apenas em função do outro que não partilha dos mesmos repertórios, já que tais elementos de análise foram estabelecidos segundo um gosto de um grupo. O objetivo estaria, assim, no âmbito do universal, distanciado daquilo que seria local, próximo, íntimo, da expressão de particularidades. Conforme destaca Anthony Appiah (1997), em sua análise sobre a literatura ensinada a partir de aprendizagens colonizadas no continente africano, o “sistema de valores” sobre o qual são negociados os sentidos é o do outro, no aspecto cultural, sendo demandado do leitor então o constante distanciamento do objeto de leitura (APPIAH, 1997, p. 106-107). Assumir a posição da subjetividade, na perspectiva do ensino de literatura, é também reconhecer os processos de formulação desse gosto, não apenas em relação ao objeto estético escolhido, mas sobretudo aos modos de ler. Além disso, vale lembrar que os objetos estéticos passam por processos de valorização orientados por dinâmicas sociopolíticas que muito dizem sobre quais artes podem ser ou não de bom gosto, segundo não apenas suas qualidades estéticas, mas considerando também classes sociais, localização geográfica, temática, gênero etc.

A partir da perspectiva abordada por Bourdieu (2015), Fiorin (1997) analisa o gosto, ou o “bom gosto”, como um “acontecimento social” porque é a expressão do conjunto de valores dos sujeitos, marcado pela diferenciação do comum, corriqueiro etc. Segundo o semiótico, esse “gosto cria um estilo de vida, que se caracteriza por uma estetização, que se define como a valorização da expressão sobre o conteúdo, do aspecto sobre a ação, do modo de fazer sobre o fazer, do valor de troca (valor de refinamento, de distinção) sobre o valor de uso” (FIORIN, 1997, p. 27). Considerando que o “mau gosto” é o segundo valor dessa oposição, isto é, valorização do conteúdo, da ação, do fazer e do valor de uso, ele está, portanto, mais próximo da sensibilidade do sujeito que experimenta o objeto de apreciação. Porém, conforme apontam esses teóricos, as oposições são criadoras de diferenças (de classe), já que a apreciação estética,

por outro lado, pode ir da camada mais superficial à mais profunda de leitura e sentido. Uma leitora acostumada ao romance cor-de-rosa, já prevendo uma certa regularidade no uso da linguagem, a predileção pelas estéticas românticas e realistas, pode dedicar-se ao deleite do desenrolar do entrave amoroso, sobre o qual trata o enredo. Sua qualificação enquanto estudiosa de teoria literária, dos estudos de gênero, de teorias linguísticas, porém, nem é dispensada nesse ato de leitura nem resulta em desestímulo à abordagem do gênero, considerado de “mau gosto” literário, mas atualiza as isotopias da leitora, ficando evidente o patriarcalismo, o sexismo, a programação até mesmo no nível da sintaxe utilizada, a não ruptura com um estilo literário. Esse exemplo indica que o saber qualificado não desqualifica precisamente algumas práticas de leitura, mas pode descortinar outros sentidos, além daqueles que a tradição parece assentar.

Na discussão sobre esse saber qualificado e a qualificação do gosto, Luiz Tatit (1997) analisa a performance de dois personagens em “Banquete”, de Mário de Andrade, na apreciação de uma arquitetura moderna. Conforme mostra o semiótico em sua análise, um saber estético não necessariamente produz a sensibilidade no sujeito, isto é, uma disposição para apreciar não apenas pelo inteligível, mas sobretudo pelo corpo sensível. Quando o sujeito se dispõe apenas a reconhecer o já conhecido, a encaixar novos objetos estritamente em seus campos de saber, pode resultar no não-sensível, na programação (regularidade daquilo que se mostra) ou na manipulação, quando, em vez de se tornar disponível para o sentir, o apreciador ocupa a posição de destinador, sancionando positiva ou negativamente o objeto estético segundo suas expectativas teóricas: “o conhecimento técnico se interpõe, por insuficiência ou por excesso, entre o sujeito e o objeto dificultando, ou impossibilitando, toda relação que não se processe no nível do saber” (TATIT, 1997, p. 57). Essa “espera do esperado”, do sempre reconhecível e aceitável segundo uma “norma” estética, conforme vai mostrando o teórico, desqualifica o próprio gosto, ou a experiência sensível, porque “o sujeito troca definitivamente o plano do sabor pelo plano do saber, e acaba se submetendo a um verdadeiro processo de insensibilização no que se refere ao contato emocional com a obra de arte” (TATIT, 1997, p. 58). No contexto da formação de professoras da área de Letras, o relato sobre as práticas de leitura ao longo do processo de formação nos faz ver que essas experiências múltiplas com o estético se dão, seja em âmbitos formais ou não de aprendizagem, porque o texto literário, para as acadêmicas entrevistadas, é tanto objeto de apreciação quanto de estudo e investigação. As interações sensíveis (ou não) se dão não estritamente pelo corpo ou orientadas pelo saber teórico, mas vão ganhando complexidade à medida que as experiências de leitura dessas sujeitas vão se ampliando na e pela formação profissional.

4 Dimensão pragmática da leitura literária

A pregnância do estético pode não ser experimentada por alguns sujeitos ou, pelo menos, não verbalizadas como aquilo que se caracteriza como prazer da leitura literária. Se para umas é justamente a leitura o que motiva a escolha pela área de Letras como campo de formação profissional, para outras isso pode ser um desafio a ser enfrentado, um saber a ser desenvolvido e uma atividade a ser cumprida. A literatura é tematizada como obrigação, porém esta não é precisamente caracterizada disforicamente como experiência de aprendizagem. Trata-se mais propriamente da rejeição ou resistência aos caminhos impostos como aceitáveis no ensino de literatura, sendo que o leitor rejeita não apenas o modo de ler, mas também o próprio objeto de leitura (ROUXEL, 2012). No trecho 3, há essa tensão entre a demanda escolar de avaliações, atividades, e o interesse pelo objeto de estudo:

Trecho 3

[...]tudo o que eu já fui OBRIGADA a ler não tinha assim uma coisa que me chamasse a atenção. [...] Tinha que ler uns livros lá [na escola], fazer prova, seminário. Aqui [universidade] também tem que ler livro. Não me chama muita atenção. Eu acho que é por isso que eu tenho mais dificuldade, não abro o coração para a literatura. (Celi)

A memória da escolarização orienta aí a subjetividade da participante em relação à prática de leitura literária para desenvolvimento de aprendizagem. O “lá”, alhures, espaço indeterminado, assim como o termo genérico “livro”, figurativiza esse distanciamento entre a sujeita leitora e a experiência sensível de contato com o estético, como parece sinalizar sua sensibilidade ao enunciar a não abertura do “coração para a literatura”. Entendemos que na academia são reproduzidas, se não as mesmas práticas, condições pouco favoráveis ao desenvolvimento do gosto, até mesmo por se considerar que os acadêmicos tiveram uma vida pregressa de leitura literária. Assim, o sensível vai sendo relegado ao segundo plano em razão do desenvolvimento de competências e habilidades de investigação do texto, sendo possível classificá-lo segundo seu plano da expressão e conteúdo, sua inscrição histórica, contexto de produção etc. Trata-se de percursos do ato de ler que também são experienciados por aqueles que têm na literatura um gozo estético, mas que não são suficientes para definir o afeto pelo texto, tendo em vista ausência de mediação que conduza ao olhar sensível, à disponibilidade do corpo para sentir afetação ou estranhamento diante da linguagem literária. Desse modo, se por um lado os saberes desenvolvidos na academia podem levar as discentes a gostarem de ler, por outro, sobretudo àquelas que já contavam com um contato prévio com a literatura, a dinâmica

da formação profissional acarreta o afastamento de práticas de leitura como apreciação e prazer estético:

Trecho 4

Antes de entrar na faculdade, eu lia muito, muito, muito mesmo. Depois que eu entrei na faculdade, aí eu perdi mais. O que eu lia mais era só coisas da faculdade, a leitura obrigatória da faculdade, porque era tanta coisa. Era muita coisa, era muito estudo, muito, muito, que eu perdi... perdi o foco das outras coisas, de outros livros. Eu perdi o interesse de outros livros. [...] Eu perdi esse interesse. Antes, eu lia mesmo porque eu gostava, porque eu tinha interesse em ler outras coisas. Antes, eu lia aqueles livros de literatura antigos, umas coisas que os livros eram amarelados. Eu lia aquilo ali. Eu gostava de ler aquilo. E hoje em dia eu não tenho mais essa... esse amor por ler igual eu tinha antes. Hoje em dia, eu leio as leituras acadêmicas e eu ainda leio, assim, muito... (Bell)

Na fala de Bell, o gosto pela leitura está situado numa anterioridade, num então, no tempo passado, que se transforma a partir da entrada na universidade para uma espécie de anestesia diante da literatura, tendo em vista a quantidade de textos abordados na formação e, sobretudo, o caráter da mediação, tematizado como obrigatório. Nesse tempo passado, a familiaridade com a literatura é enunciada euforicamente, como denotam os substantivos “interesse”, “amor” e o verbo “gostar”. As figuras “livros antigos, amarelados” vão dando contornos a essa leitora familiarizada com os textos, autônoma, que sabe fazer escolhas literárias, indicando um certo amadurecimento dessa sujeita que lê. No presente (e também no passado recente, a partir do ingresso na faculdade), está situada a ausência, a falta, a perda do afeto, embora as práticas de leitura sejam constantes. A participante Bell vive a transformação da adolescência para a idade adulta com a experiência da maternidade, da vida acadêmica e da atividade profissional, quando também precisa lidar com a escassez de tempo e excesso de afazeres. A descontinuidade da leitura prazerosa concomitante à entrada na universidade vai, dessa forma, revelando os desafios das licenciaturas em Letras, que precisam estar atentas a uma mediação que, além de contribuir para a formação de leitores, favoreça a manutenção e o amadurecimento da relação que acadêmicos sensibilizados pelo estético já carregam consigo no ingresso na academia.

Além de não se reconhecer como uma sujeita disposta à apreciação literária, a participante Celi também enuncia como sendo sua a responsabilidade pelo distanciamento e não afetação pelo estético (“*Não me chama muita atenção; não abro o coração para a literatura*”). Há, nessa narrativa, uma continuidade no caráter do dever em relação ao trato com o literário, tanto na escola quanto na universidade, que não seduz a estudante recém-ingressante na faculdade de Letras.

Para além de proposições que opõem e dualizam os termos e conceitos, entendemos que saber e gostar de ler podem ser complementares, mas um não necessariamente é produtor do outro, já que um saber ler não necessariamente resulta em um gostar de ler (MAGALHÃES; BARBOSA, 2009). Porém, o aprendizado da leitura, frequentemente, é orientado por mediações de sujeitos outros (professores, familiares, amigos etc.), respondendo a um imaginário social do trato com o literário e indicando não ser exclusivamente o texto que afeta aquele que se põe a ler. As condições também sinalizam a afetividade, já que a constante obrigatoriedade pode afastar esse sujeito de uma vivência de prazer com o texto. Quando temos, na fala da participante Celi, a obrigatoriedade como característica do não-gostar do lido, há aí também outros elementos a serem considerados: a escolarização do texto, o seu caráter avaliativo, as condições em que se dão a leitura. Nesse sentido, é a própria mediação que vai distanciando o sujeito do texto literário, que o observa como apenas um objeto para a realização de atividades avaliativas no ensino, por exemplo. Isso não necessariamente indica uma constante indisposição do sujeito para o trato com a literatura, mas revela barreiras para o gostar de ler quando o pragmatismo é a tônica das atividades pedagógicas.

Para compreender esse perfil de leitor que chega à faculdade de Letras, Márcio Melo e Luíza Helena Silva (2018) propõem a expressão “leitor atrapalhado”, fazendo-o a partir de observações sobre os seus próprios processos de formação enquanto leitores e, também, pelo que observam experimentar os acadêmicos, muitos alunos seus, tão próximos e semelhantes. O que se destaca, nas considerações dos pesquisadores, é o caráter social, de classe econômica, de origem nas classes trabalhadoras, como definidor das condições para o contato com o literário: a ausência de contato com o próprio objeto livro, a falta de modelos de leitor no entorno, um ensino de leitura que não se propõe a despertar a sensibilidade para o estético, a divisão do tempo entre demandas pragmáticas de trabalho e da própria formação escolar etc. Assim, o gosto pelo literário se dá por acidente, como desvio do percurso da vida, como um acontecimento inusitado que seduz o sujeito para observar e apreciar a literatura (MELO; SILVA, 2018, p. 65). No contexto da universidade, vão sendo confrontadas as ausências na formação leitora, já que esses sujeitos estão “inseridos numa classe social para a qual a literatura prestigiada pela academia pode encontrar-se como uma ausência do ponto de vista das práticas de consumo cultural, ocupando-se das demandas mais urgentes e relativas à subsistência” (MELO; SILVA, 2018, p. 65). Os autores, também professores formadores, confrontam o lugar da academia como constatadora de “lacunas de escolarização”, que ao mesmo tempo reafirma um trato com a literatura que não favorece a apreciação sensível, asseverando que

Como professores e professoras de literatura, precisamos mediar esse encontro com o livro e com a leitura, formando alunos e alunas, ainda que atrapalhados pelas tantas coisas do cotidiano, que tenham o hábito e o gosto pela leitura literária. Para que também eles possam mediar esse encontro com a literatura dos alunos e alunas da educação básica. (MELO; SILVA, 2018, p. 73-74)

O aprendizado da literatura, do ensino de leitura literária e o aprendizado do gosto pelo estético se dão, portanto, de forma concomitante, na formação acadêmica, para alguns dos sujeitos que estão na faculdade de Letras. No trecho 5, na fala de Mary, a formação profissional favorece a transformação na relação com os textos, tanto para si quanto na mediação para outros sujeitos:

Trecho 5

Assim, como eu já tenho um tempo em Letras, né, a gente começa a gostar de ler. Eu gosto de ler e gosto também de ler com os meus filhos. Eu gosto de ler... tipo assim, a idade deles, eu comecei a comprar livro da faixa-etária deles, mas também eu gosto de ler as minhas coisas. (Mary)

O verbo “começar” indica a mudança de estado em relação à leitura: começar a gostar de ler e começar a comprar livros para os filhos. Tal transformação está situada na aprendizagem a partir do acesso à formação profissional na área de Letras, a qual trata da importância da leitura em diferentes faixas etárias. A pluralidade das práticas se revela nas maneiras como se dá o contato com o texto, tendo em vista a caracterização desse sujeito leitor enquanto mãe (ler para os filhos e com os filhos), estudante (ler para a faculdade) e, também, leitora - para si própria, sem precisamente atender a uma demanda do outro ou para o outro (gostar de ler uma seleção própria de textos). Assim como Mary enuncia, o trato com a literatura é tematizado pelas estudantes-mães-trabalhadoras aqui focalizadas como uma prática importante na educação dos próprios filhos, sendo que, muitas vezes, é a vida acadêmica que favorece essa nova visada sobre o acesso aos textos literários pelas crianças.

Considerações finais

Embora ocupem campos distintos no debate sobre ensino de leitura, o pragmatismo e a sensibilidade no trato com a literatura compõem campos complementares ao focalizarmos os processos de escolarização, seja na educação básica ou na academia. Privilegiando a história de formação de estudantes-mães-trabalhadoras da área de Letras, observamos que o gosto pelo estético se constrói, inclusive, em rituais formativos mais apegados a uma tradição de ensinar segundo roteiros rígidos, estruturados, com foco na forma etc., que podem ser pouco favorecedores da emergência da sensibilidade.

Tanto a educação básica quanto a superior, que privilegia a formação profissional, têm papéis relevantes nesse processo contínuo da apreensão do texto literário. No âmbito da licenciatura em Letras, no entanto, entra em jogo não apenas esse leitor em formação, mas se privilegia a formação de profissionais que sejam aptos a formarem sensivelmente leitores de literatura desde a educação básica. Nesse sentido, apontamos aqui a leitora que emerge nas narrativas das participantes focalizadas, que podem não ser reconhecidas como tais se levado em conta um certo padrão da figura do leitor: apartado do pragmatismo, com espaço específico para dedicar-se à leitura etc.

A partir do debate teórico e das análises das falas das participantes sobre aprendizagem da leitura, defendemos que o papel formativo de leitores não pode recair exclusivamente sobre a educação básica, sendo que a academia ocuparia o papel de sancionadora das práticas escolares. Cabe, também, à universidade a mediação do ato de ler que vise, para além do docente formador de leitores, o despertar sensível de seu alunado em relação ao estético, sobretudo quando se focaliza a licenciatura em Letras.

Referências:

- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. De la perfection: duas reflexões. In: LANDOWSKI, Eric; DORRA, Raúl; OLIVEIRA, Ana Claudia de (Orgs.). *Semiótica, estesis, estética*. São Paulo: EDUC/Puebla, 1999, p. 119-134.
- BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?* Trad. Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern. 2 ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2015.
- CANDIDO, Antonio. *O pranto dos livros*. Acessado em 12/08/2019. Disponível em <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-pranto-dos-livros/>
- CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento de leitura. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussões alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009, p. 207-231.

- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- DALVI, Maria Amélia. Leitura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.
- ECO, Umberto. *Confissões de um jovem romancista*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- FIORIN, José Luiz. Linguística e pedagogia da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 107-117, 2004.
- FIORIN, José Luiz. De gustibus non est disputandum? Para uma definição semiótica do gosto. In: LANDOWSKI, Eric; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *O gosto da gente, o gosto das coisas: abordagem semiótica*. São Paulo: Educ, 1997, p. 13-28.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Da Imperfeição*. Trad. Ana Claudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.
- JOUVE, Vicent. A leitura como um retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-66.
- JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modos de ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 113-134.
- MAGALHAES, Hilda Gomes Dutra; BARBOSA, Eliziane de Paula S. Letramento literário na alfabetização. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Livia Chaves de (Orgs.). *Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 151-170.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MANGUEL, Alberto. *Com Borges*. Trad. Priscila Catão. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.
- MAZAURIC. Le moi volatils de guerres perdues: A leitura, construção ou desconstrução do sujeito? In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 89-102.

- MELO, Márcio Araújo de; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. O leitor atrapalhado e a formação docente. *REVISTA BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA*, v. 2, 2018, p. 63-75.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade*, v. 11(9), p. 16-29, 2006.
- PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- REIS, Naiane Vieira dos. *Entre estudos, leituras, maternidade e trabalho: análise semiótica de histórias de vida de estudantes da área de Letras da UFT*. 2020. 189f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020.
- REIS, Naiane Vieira dos; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Modalização dos sujeitos no processo de formação de leitores: uma análise semiótica do gosto. *Revista do GELNE*, v. 2, p. 190-201, 2018.
- REIS, Naiane Vieira dos; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Lendo poesia na escola: análise de orientações para a leitura do gênero poema em material de formação continuada. In: SILVA, Norma Lucia da; ALMEIDA, Vasni de (Org.). *Reflexões sobre ensino e formação de professores: Diálogos entre Educação Superior e Básica*. Palmas: Nagô, 2011, p. 87-100.
- REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.
- ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 35, p. 18-25, 2018.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013a, p. 17-34.
- ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b, p. 151-164.
- ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013c, p. 165-190.
- ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. *Revista Criação & Crítica*, n. 9, 2012, p. 13-24.

SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. Trad. J. Guinsburg. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1970.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de. O que pode o leitor? *Entreletras*, v. 6, n. 2, 2015, p. 120-132.

TATIT, Luiz. Questões do gosto no “Banquete” de Mário de Andrade. In: LANDOWSKI, Eric; FIORIN, José Luiz (Orgs). *O gosto da gente, o gosto das coisas: abordagem semiótica*. São Paulo: Educ, 1997, p. 47-60.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de (Orgs). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 117-132.

Recebido em 3 de setembro de 2020.

Aceito em 29 de dezembro de 2020.