



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

## FORMAÇÃO LITERÁRIA DO PROFESSOR EM RELATOS

MARIA AUXILIADORA CERQUEIRA WANDERLEY

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

### RESUMO

Composto de um texto com caráter argumentativo-interpretativo, este artigo apresenta modos de compreender a constituição do leitor literário, tendo em vista o processo informal de formação literária do professor de Literatura que leciona em curso Superior de Licenciatura em Letras, sujeitos do estudo, em universidades brasileiras e portuguesas. A leitura e a apreciação são os resultados das categorias emergentes dos relatos recolhidos considerando o papel da família no processo inicial de formação literária. O universo que constituiu os sujeitos da pesquisa foi composto por sete professores brasileiros (BR) e cinco professores portugueses (PT). A interpretação e análise dos relatos apontam para a descoberta e o fascínio pela Literatura, com destaque para os acontecimentos memoráveis de sua infância.

**Palavras-chave:** Leitor. Leitura. Literatura.

### RÉSUMÉ

Cet article est composé de caractéristiques argumentatif et interprétative et présente façons de comprendre la constitution du lecteur littéraire, en réfléchissant à le processus informel de formation littéraire du professeur qui enseigne la littérature au Cours Supérieur de Lettres, les sujets de l'étude, dans universités brésiliennes et portugaises. Lecture et d'appréciation sont les résultats des nouvelles catégories qui ont émergé des rapports recueillies compte tenu du rôle de la famille dans le processus initial de formation littéraire. L'univers qui a fait l'objet de la recherche était composée de sept enseignants brésiliens (BR) et de cinq enseignants portugais (PT). La lecture et l'appréciation des rapports signalent à la découverte et la fascination de la littérature, en soulignant les événements mémorables de son enfance.

**Mots-clé:** Lecteur. Lecture. Littérature

## O LEITOR LITERÁRIO: UM UNIVERSO PARTICULAR

A formação do leitor literário é destacada, neste estudo, a partir da concepção da leitura literária proposta por Paulino (2014) bem como a que a vê como uma experiência estética de recepção: a potência da Literatura como a arte da linguagem simbólica para o processo de formação do leitor literário. Nesse sentido, abordar a Literatura como arte e a formação do leitor literário numa perspectiva estética representa conceber as compreensões que se aproximam da abordagem por incluírem o tema da formação do leitor literário na perspectiva da recepção.

Desse modo, ao trazer para o presente as experiências de leitura significativas para a constituição da sua formação de leitor literário, o professor de Literatura, de nível superior de ensino, especificamente de curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, sujeito do estudo, não hesita em construir os fatos que marcaram a sua infância. Posto que o futuro profissional ainda lhes fosse desconhecido, naquele momento, é na figura dos pais, como leitores, o grande espelho pelo qual os professores, ainda criança, tendem a admirar e a seguir. De modo geral, os relatos, em ambos os países,

apontam a família como o núcleo básico para a sua formação de leitor literário. É na imagem do pai: “homem calado e de livros” e da mãe “leitora de leitura popular e contadora de histórias” que a professora BR6 diz iniciar e construir a sua relação “apaixonada” com a Literatura. Apesar da falta de livros infantis em casa, o exemplo dos pais habita, ainda hoje, a sua memória como um fator decisivo que despertou e logo se transformou em uma “curiosidade voraz” pelos livros. Como um exercício de percepção e identificação, o interesse pela leitura se dá também a partir de uma operação “posterior a qualquer análise de conteúdo”. (ISER, 1979, p. 17)

#### O SUJEITO DA RECEPÇÃO: DESCOBERTA E FASCÍNIO

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

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

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

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

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

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

“Tinha muito livros em casa e dormia ouvindo as histórias contadas por minha mãe e também livros em cassetes que punha no rádio para ouvir as histórias”, diz a professora portuguesa PT5. Para PT3, a presença dos pais e dos amigos que a rodeavam pelo gosto comum aos livros, sempre foram motivo de novos encontros e descobertas literárias. É, portanto, a lembrança dos pais que a experiência da leitura marca a infância da grande parte dos sujeitos colaboradores do estudo. Apesar de haver casos que apresentaram alguma limitação por morar em lugar afastado ou

por não ter livros em casa, os da escola representavam uma boa opção: “Tinha incentivo dos meus pais, entretanto, se resumiam aos livros usados na escola” PT1. No contexto brasileiro não era diferente: “Recordo os livros lidos na sala destinada à leitura ou na biblioteca da escola”BR7. Na dificuldade, por morar em lugar isolado do centro urbano de Braga (Portugal), ressalta o professor:

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

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

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

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

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

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

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

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

É difícil ter livro, ir à livraria, quando se é pequeno, não tem dinheiro! É difícil ir à livraria e buscar, descobrir um livro. A

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

Para Hauser (1997), significa a instância da mediação, uma vez que é necessário haver “mãos” que conduzam os materiais de leitura até o leitor. Nesse sentido, não podemos atribuir uma “falta de autonomia” da criança, à qual remete o professor, mas, sim, à ausência de estímulos que possam acionar a imaginação e a fantasia inerentes a toda e qualquer criança. “Suponho que a literatura abre porta, mas a paisagem está aninhada no coração do leitor. A imaginação é privilégio de todos os indivíduos” (OLIVEIRA, 2005, p. 169-170). Quando essa se configura como elemento presente, o encontro com a Literatura não apenas despertará a curiosidade e, conseqüentemente, o gosto pela leitura, mas também permitirá à criança-leitor ler o contexto que lhe cerca. Fato que se justifica na voz do professor BR5: “pais leitores não são condição básica para que os filhos se tornem grandes leitores. Conheço famílias de intelectuais e que os filhos não gostam de ler literatura”. Pode-se dizer, entretanto, que no processo de formação do leitor, com ênfase na infância, a identificação afetiva, em primeiro lugar, se constitui como fundamental. Todos os processos formativos são válidos à medida que aproximam o leitor do texto literário, porque é no jogo de identificação que o leitor literário desenvolve a sua capacidade imaginativa.

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

A questão a ser considerada, para além da mediação dos pais e da presença do livro no cotidiano da criança-leitora, deve ser concebida também a partir da interação subjetiva entre o leitor e a obra literária, uma vez que é na exploração da fantasia e da imaginação que se fomenta a criatividade e se fortalece a interação. É na riqueza dos aspectos simbólicos que a experiência lúdica e fantástica se concretiza. Assim como para professor BR1, ao ouvir e obedecer à ordem dada: “Apague a luz. É hora de dormir, não mais de ler”, semelhante tristeza sentia Proust ao ouvir a voz imperativa do seu pai ao dizer: “venha, feche o livro, vamos almoçar!” Para Proust, o silêncio da noite, após assegurado o sono dos seus pais, “era hora de acender a vela” (PROUST, 1991, p. 22). Para o referido professor brasileiro - criança-leitora - restava a obediência e a espera do próximo dia e, provavelmente, do próximo capítulo. Afinal, o prazer do texto pode ser definido por uma prática (sem o menor risco de repressão): “lugar e tempo de leitura: casa, províncias, refeição imediata, candeeiro, família onde é precisa, isto é, ao longe e não longe” (BARTHES, 1973, p. 96-97), porque está também subordinada à lógica dos afetos e das identificações subjetivas. Pensamento compartilhado por Yunes:

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

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

Com instigante pensamento, o intelectual brasileiro Candido (1995) postulou à literatura um fator primordial de humanização, entendido como um processo que confirma ao homem traços essenciais como: exercício da reflexão, aquisição do saber, boa disposição para com o próximo, afinamento das emoções, capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, percepção da complexidade do mundo e dos seres, cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 246). Embora os relatos assegurem o ponto de vista de Candido, a perplexidade da professora brasileira BR4, se faz legítima e digna de nota:

Fui uma criança apaixonada por livros. Aliás, tenho a impressão de que toda criança é. Não sei em qual altura da vida tal interesse é perdido, pois comumente vemos crianças correndo pra área de livros infantis quando chegam às livrarias. Eles querem pegar nos livros, olhar, passar as páginas com as próprias mãos, interagem com as figuras. Os meus

sobrinhos são assim, dou livros de presente e eles adoram. Depois, acontece alguma coisa na adolescência que faz com que as pessoas deixem de gostar do livro.

Desse modo, o advento de uma noção de humanização na história contemporânea ressalta a atualidade e relevância do tema da Literatura, especificamente, da formação do leitor literário, ainda na infância.

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

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

Por essa razão, a experiência estética da leitura literária não se decreta nem se impõe. Mas também se constrói, aprende-se e desenvolve-se. Nesse sentido, é possível compreender a formação do leitor literário como uma experiência estética de deslocamento. Um deslocamento interno de quem busca um altar interior. Para que, enquanto os seus olhos correrem soltos pelas páginas, no vácuo que se insere entre a palavra e o silêncio, o lugar inviolável atemporal possa estar assegurado, porque é nele e por ele que é possível recordar, imaginar, perder e achar sentidos e, conseqüentemente, fazer escolhas.

Dessa forma, na experiência estética da leitura literária, todos os recursos interagem e dialogam uns com outros, estabelecendo, assim, relações não apenas cognitivas, mas lúdicas, entre os diferentes elementos que a compõem. É, portanto, na mobilização criativa do leitor que se encontra a recompensa estética que a leitura literária proporciona.

Embora em contextos culturais e geográficos distintos – Brasil e Portugal – foi possível apreender sentidos que os aproximam e que distanciam os relatos dos professores de Literatura dos Cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, no que concerne aos processos de formação do leitor literário.

Considerando a formação literária inicial desses docentes, sobretudo, nos espaços não formais de educação, se evidencia o quanto as leituras realizadas, quando crianças, com a família, se destacam como motivadoras para o processo de formação literária.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. Maria Margarida Barahona. Edições 70. Lisboa. Portugal. 1973.

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

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

HAUSER, A. **Sociologia Del arte**. v 4. Barcelona: Labor, 1997.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, H. R. et al. **A Literatura e o leitor**. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1979.

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

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

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

PAULINO, G. **Leitura Literária**. Universidade Federal de Minas Gerais-UFGM/Faculdade de Educação/Centro de

Alfabetização, Leitura e Escrita. CEALE, 2014. ISBN: 978-85-8007-079-8

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

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

Professora Doutora. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Professora orientadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) - MEC/UFBA/FACED. lolawanderley@uol.com

Recebido em: 17/07/2015

Aprovado em: 18/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: