



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS (CCI)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LITERATURA

Flávia Pereira Ramalho

O professor de literatura em formação: um olhar sobre o ensino de literatura na licenciatura e
no PROFLETRAS

Araguaína, TO
2025

Flávia Pereira Ramalho

O professor de literatura em formação: um olhar sobre o ensino de literatura na licenciatura e no PROFLETRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI), como requisito à obtenção do grau de Mestra em Literatura.

Orientadora: Doutora Ana Creliá Penha Dias

Araguaína, TO
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436p Pereira Ramalho, Flávia.

O professor de literatura em formação: Um olhar sobre o ensino de literatura na licenciatura e no PROFLETRAS / Flávia Pereira Ramalho. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

159 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientadora: Ana Crelia Penha Dias.

1. Ensino de literatura. 2. Leitura literária. 3. Autobiografia de leitor.

CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.


Flávia Pereira Ramalho

O professor de literatura em formação: um olhar sobre o ensino de literatura na licenciatura e no PROFLETRAS


Dissertação apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins, Centro de Ciências Integradas (CCI), Programa de Pós-Graduação em Letras e Literatura. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em literatura e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela banca Examinadora.

Data de aprovação: 01/09/2025


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 ANA CRELIA PENHA DIAS
Data: 26/11/2025 18:28:38-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

PROF. DR. ANA CRELIA PENHA DIAS - UFNT/ UFRJ

Documento assinado digitalmente
 MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 27/11/2025 09:24:38-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

PROF. DR. MÁRCIO ARAÚJO DE MELO - UFNT

Documento assinado digitalmente
 NEIDE LUZIA DE REZENDE
Data: 28/11/2025 13:42:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

PROF. DR. NEIDE LUZIA DE REZENDE - USP

Dedico este trabalho a mim mesma, por tudo.

AGRADECIMENTOS

Eu tenho um velho hábito de desejar que as pessoas que eu amo possam, um dia, habitar o meu corpo e sentir o que eu sinto por elas. Agora, mais do que nunca, preciso também me colocar no lugar delas e ver o que elas enxergam em mim que tenho tanta dificuldade de enxergar por conta própria. Por isso, este agradecimento será dedicado principalmente a mim mesma.

Só você sabe tudo o que passou para ser quem é hoje. Só você sabe o quanto sofreu para parar este trabalho que tem tanto de você dentro. Só você sabe quantas vezes pensou em desistir, quantas vezes duvidou de si, quantas vezes se puniu por não alcançar um padrão tão irreal criado por você. Obrigada por ser mais forte do que imagina, obrigada por lutar todo dia, mesmo que silenciosamente. Obrigada por se importar com o que faz, obrigada por querer dar o seu melhor. Obrigada por ter coragem de pedir ajuda.

Ao falar de ajuda, no entanto, não posso deixar de citar algumas pessoas que foram fundamentais nesse processo. A primeira delas se chama Ana Crelia, que sempre foi mais do que uma orientadora para mim. Obrigada por me escolher e aceitar que eu te escolhesse. Obrigada pelas palavras de sabedoria, pelas discussões, pelo amor, pela paciência e por nunca desistir de mim. Você é meu anjo da guarda, o colo para o qual eu corro em desespero, e eu tenho muita sorte de te ter na minha vida.

Aos meus queridos, que eu tanto amo. Obrigada por estarem ao meu lado sempre, obrigada por me darem força e por acreditarem em mim. Vocês me dão ânimo e fazem a vida valer a pena, apesar de tudo de ruim que acontece à nossa volta. Eu espero que vivamos mais coisas lindas juntos, que tenhamos mais conquistas pessoais e sempre estarei torcendo por vocês. Vocês são a família que eu escolhi. Rafa, em especial, obrigada por botar a mão na massa comigo. Sem as transcrições e as revisões o percurso teria sido ainda mais difícil do que já foi.

A Luana, por me lembrar das alegrias de ver o mundo com olhos de criança. Você me inspira a sorrir mais e ser a minha melhor versão possível quando estou contigo. Espero poder ser para você uma âncora, mesmo que distante, alguém que você sabe que pode contar independente de qualquer coisa. Ser sua amiga é uma honra.

Aos meus pais, muito obrigada. Vocês sempre acreditam em mim e me apoiam, mesmo quando não concordam com as minhas escolhas. Sou muito grata sempre que respeitam meu espaço e minha individualidade e que possamos cada vez mais conversar e nos resolver em paz.

Agradeço também aos meus amigos. Obrigada por dividirem experiências, se preocuparem, terem paciência com as lágrimas, com os sumiços e a autodepreciação. Espero um dia acreditar em mim tanto quanto vocês acreditam.

Um agradecimento especial ao CAPES pela bolsa para que eu pudesse realizar minha pesquisa. Esse apoio financeiro foi fundamental e sem ele eu não teria chance sequer de iniciar este projeto.

Por fim, agradeço a Alice, minha gatinha. Por todas as vezes que se aninhou no meu colo enquanto eu escrevia, me mandou ir dormir por causa da hora, gritou no meu ouvido pedindo comida e me fez companhia em silêncio quando eu estava triste. Espero ter dinheiro para cuidar de você como a Rainha que você merece ser.

Amo todos vocês. Obrigada por me preencherem de amor também.

RESUMO

Como comunicar o descompasso entre a formação escolar do leitor literário e a expectativa do curso de licenciatura em letras e como pensar as dificuldades do curso e dos desdobramentos durante a formação continuada no Mestrado Profissional? Esses são alguns dos questionamentos que surgem ao pensar o ensino de literatura a partir da perspectiva dos professores de literatura. Annie Rouxel, em seu texto “Autobiografia de leitor e identidade literária” (2013), define a autobiografia de leitor como sendo um gênero textual centrado na leitura literária, refletindo sobre a sua importância na construção de um indivíduo. A partir da análise de textos escritos nesse gênero produzidos por estudantes de letras da UFRJ ao final do curso de licenciatura em 2019 e por professores do PROFLETRAS e de entrevistas com professores de língua portuguesa que fizeram Mestrado Profissional em Literatura também na UFRJ, este presente trabalho reflete sobre as dificuldades e os desafios encontrados por professores em formação da licenciatura em língua portuguesa e literaturas à formação continuada do PROFLETRAS relacionados ao sujeitos leitores, à leitura literária e ao ensino de literatura. Com base nos estudos de autores que falam sobre leitura literária, como Annie Rouxel (2013), Michèle Petit (2013), Antonio Candido (2004) e Teresa Colomer (2008), esta dissertação busca entender as diferentes perspectivas sobre o ensino de literatura de acordo com as etapas de formação profissional, o lugar dos leitores literários em meio às leituras especializadas e os atravessamentos dos professores em formação continuada no PROFLETRAS relacionados à disciplina de ensino de literatura.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Leitura literária. Autobiografia de leitor. PROFLETRAS. Licenciatura em letras.

ABSTRACT

How to communicate the discrepancy between teaching literary reading at school, the expectations of literature teacher's education at university and the consequences of that tension in the course of a professional Master's degree literary program? These are some of the questions that come to mind when thinking about teaching literature from the point of view of literary teachers continuing their educational process. Annie Rouxel, in "Autobiografia de leitor e identidade literária" (2013), defines a reader's autobiography as a textual genre centered around reading literature, and thinking about the role it plays in the development of an individual. Through analysing reader's autobiographies written by portuguese language undergraduate students at the end of their graduation in 2019 at UFRJ, and by teachers in the professional Master's degree also at UFRJ, and through analysing interviews with teachers who finished their professional Masters in literature, this dissertation thinks about the difficulties and challenges literature teachers have to face when they come back to continue their studies at university, and the need to reflect about teaching literature, literary reading, and literary readers. Based on theories around teaching literature, written by researchers such as Annie Rouxel (2013), Michèlle Petit (2013), Antonio Candido (2004), and Teresa Colomer (2008), this present study tries to understand the different perspectives about teaching literature at different stages of professional education, where are literary readers in this dynamic when considering the necessary specialized reading and how it all unfolds at the professional Master's degree's classes about teaching literature.

Keywords: Teaching literature. Literary reading. Reader's autobiography. Professional Master's degree. Teacher licensure program.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALIC	Associação Brasileira de Literatura Comparada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: O ensino de literatura na licenciatura.....	14
1.1 O percurso anterior à Licenciatura.....	15
1.2 O percurso na Licenciatura.....	26
CAPÍTULO 2: Comparativos entre a licenciatura e o PROFLETRAS.....	40
CAPÍTULO 3: Entrevista com os Mestres.....	56
3.1 Desafios.....	57
3.2 Reverberações.....	65
3.3 Ausências.....	71
CONCLUSÃO.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
ANEXOS.....	80

INTRODUÇÃO

Não se forma um leitor apenas em um curto período de tempo, sua formação só acaba quando sua vida chega ao fim (citação retirada de uma autobiografia do PROFLETRAS)

O leitor literário, no seu processo (contínuo) de formação, é cercado de influências que contribuem ou dificultam o desenvolvimento de uma relação mais íntima com a literatura, e as memórias construídas com os livros o acompanham em cada nova leitura que inicia. Entre essas muitas influências, é certo que a figura do professor de língua portuguesa e de literatura é marcante justamente por seu papel como formador e mediador, responsável por despertar em seu aluno a vontade de ler. No entanto, como se deu a formação leitora e acadêmica desse professor? Como está este profissional e a sua relação com a leitura? Como ele enxerga a relação entre o(s) leitor(es) que é(são) e o seu trabalho em sala de aula? Afinal, “para transmitir o amor pela leitura, e em particular pela leitura de obras literárias, é preciso tê-lo experimentado” (PETIT, 2013 p. 62).

É essa preocupação com os professores em formação e em atuação que norteia esta pesquisa. Pensando nisso, o objetivo dela é pensar a influência da universidade, tanto no âmbito da graduação, mas principalmente no do Mestrado profissional, na formação do leitor literário e na formação básica e continuada de mediadores de leitura a partir da disciplina de ensino de literatura (e suas variantes), seja pela sua presença na grade curricular ou o que é causado pela ausência. Na questão da graduação, o foco foi investigar como os licenciandos em Letras do último período viam sua relação com a leitura e o ensino de literatura. No âmbito do Mestrado Profissional em Letras, o objetivo é aprofundar esses questionamentos e relacionar com a etapa anterior, analisando como a disciplina presente no PROFLETRAS influencia as percepções dos alunos-professores sobre si mesmos enquanto leitores e mediadores. Por causa das diferentes nuances do tema, os *corpora* que serão utilizados para análise foram variados, dependendo da etapa de análise e progresso da pesquisa. Para a primeira etapa, escolhi analisar os textos produzidos por alunos da licenciatura em Letras no gênero autobiografia de leitor, como apresentado por Anne Rouxel. Em seguida, há uma análise comparativa entre esses e as autobiografias coletadas de uma turma do Mestrado Profissional em Letras por meio da disciplina de ensino de literatura. A segunda etapa incluirá um comparativo das autobiografias dos graduandos com autobiografias produzidas pelos alunos da formação continuada para o início da disciplina de ensino de literatura durante o PROFLETRAS. Por fim, na terceira e principal etapa, serão analisadas entrevistas realizadas com professores de língua portuguesa que fizeram Mestrado Profissional e se

debruçaram na literatura a fim de saber mais sobre a formação deles e entender o papel da universidade na relação deles com a literatura, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Esta pesquisa surgiu a partir de uma angústia: ainda na graduação, percebi uma quebra angustiante na minha relação com a leitura. Ao dividir o problema com os meus colegas durante uma aula de uma disciplina opcional chamada Literatura e Ensino, oferecida pela prof. Dra. Ana Creliá Dias, em vez do julgamento que esperava, recebi abraços e compartilhamentos de estudantes que sentiam passar pela mesma situação. Assim nasceu a versão embrionária da pesquisa atual, que culminou na minha monografia de conclusão de curso. Para o Mestrado, o meu objetivo incluiu seguir o fio condutor que mostra a evolução do estudo, já que cada nova etapa trouxe consigo novos desafios e novas perguntas a serem respondidas até chegar às entrevistas com as professoras da educação básica que, também, abrirá caminhos para novos questionamentos que esta pesquisa não poderá responder neste momento de produção.

Para nortear este estudo, baseei-me teoricamente nos escritos sobre leitura subjetiva e ensino de literatura de Anne Rouxel e Vincent Jouve, em *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, Michèle Petit, em *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*, Teresa Colomer, em *Nos caminhos da literatura*, Antonio Candido, em *O direito à literatura*, dentre outros.

Se tratando de metodologia, foram selecionados diversos materiais de acordo com o objetivo de cada fase da pesquisa, variando conforme o surgimento de novas necessidades para o aprofundamento do tema e da análise, mas todas as fases mantêm em comum a análise dos discursos produzidos pelos alunos e professores.

Para a fase inicial, foi utilizado o gênero autobiografia de leitor, conforme apresentado por Anne Rouxel em seu texto de mesmo nome. De acordo com a autora, o gênero “permite entrever como se determinam os gostos literários e a identidade do leitor” e, também, “permite observar o lugar que ocupa o processo de identificação na recepção de textos e a que fenômenos de desdobramento identitário são convidados os sujeitos leitores durante o ato de leitura” (ROUXEL, 2013, p. 68), ou seja: “Todo relato de leitor (o que inclui as autobiografias) inclui uma menção aos pedaços que ele tomou para construir sua casa, que permitiram novos usos, novas interpretações, transposições muitas vezes insólitas” (PETIT, 2013). As autobiografias analisadas pertencem a licenciandos da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro escolhidos por estarem no último período, porque suas formações leitoras já tinham sido influenciadas pela graduação e a proximidade da entrada no mercado de trabalho como professores apresenta uma oportunidade para os leitores de relatarem inquietações enquanto formadores em seus textos autobiográficos. Eles

receberam uma proposta de escrita elaborada por mim, incluindo uma explicação do gênero textual, sem limite de parágrafos ou páginas e sem nenhuma especificação para não comprometer o resultado da pesquisa. O material foi produzido em 2019 e a escolha da UFRJ veio do fato de ser a minha faculdade de origem, onde terminei a licenciatura, também em 2019. O material foi revisitado sob um olhar em retrospectiva, que confere uma visão mais ampla do cenário e um distanciamento necessário do tempo de produção do discurso.

Para a segunda fase, foram recolhidas autobiografias de leitores de alunos-professores do mestrado profissional e o material foi compilado em 2019 pela professora doutora Ana Creliá Penha Dias como parte inicial da disciplina de ensino de literatura que ministrava no PROFLETRAS da UFRJ, antes que eles tivessem contato com o conteúdo do curso, para avaliar seu percurso de formação anterior à disciplina. Essas autobiografias foram selecionadas com o intuito de comparar a algumas da primeira fase e investigar as diferenças e similaridades na visão sobre o leitor literário e o ensino de literatura entre aqueles que estão prestes a entrar no mercado de trabalho e aqueles que são parte dele há um tempo, mas que ainda carecem de uma disciplina que se debruce na figura do mediador especializado.

Para a fase final, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de língua portuguesa que terminaram o Mestrado Profissional com pesquisa voltada à literatura. As entrevistas foram pensadas para serem um processo de cocriação identitária a partir do processo interacional horizontalizado entre entrevistador e entrevistado, como propõe Ana Tereza Rollemberg e William Soares dos Santos, que entendem essa abordagem como um novo tipo de discurso, produzido em conjunto, e não unilateralmente, afinal, “Não podemos esquecer que, ao contarmos nossas histórias, revelamo-nos, construímos e reconstruímos a nós mesmos junto com nossos interlocutores” (BASTOS e SANTOS, 2013 p.45) e é necessário, portanto, de acordo com os autores, compreender o processo interacional que acontece ao longo das entrevistas e observar como as narrativas são produzidas durante a troca. A partir dessas entrevistas, a análise foi dividida entre explorar o percurso de formação de leitor literário dos professores como um todo e, em seguida, analisar comparativamente os seus percursos de formação de mediadores especializados a partir da entrada na universidade.

CAPÍTULO 1: O ensino de literatura na licenciatura

Em 2019, no fim da minha licenciatura em Letras pela UFRJ, o incômodo com a minha formação enquanto leitora literária e futura professora de literatura me levou a buscar outras experiências entre os meus colegas que dialogassem com a minha. Atualmente, no Mestrado, percebo que a minha proximidade com o discurso e os atravessamentos na minha própria jornada profissional dificultaram a análise do material com o distanciamento necessário para uma análise mais objetiva. Portanto, a escolha por começar esta pesquisa a partir do reencontro com as autobiografias coletadas em 2018 e 2019 parte de entender, agora com o distanciamento necessário, de onde parte o professor de literatura recém-formado a partir da análise de suas trajetórias enquanto leitores. Ao todo, foram coletadas quinze autobiografias a partir de dois métodos: o primeiro foi através de um formulário distribuído pelas turmas de último período da licenciatura, explicando brevemente o conceito de autobiografia de leitor de acordo com Rouxel (2013) e pedindo para que escrevessem uma com a experiência deles; o segundo foi a partir de um exercício de escrita proposto como parte inaugural de uma disciplina optativa de ensino de literatura oferecida pela professora Ana Crelia, minha orientadora. Entretanto, antes de analisarmos o material, é necessário estabelecer o que é uma autobiografia de leitor.

O exercício de revisitar as leituras do passado e avaliar a própria trajetória como leitor é parte do coração deste trabalho. Espera-se que professores de língua portuguesa, considerados especialistas, mantenham com a literatura uma relação privilegiada e a autobiografia de leitor “permite entrever como se determinam os gostos literários e a identidade do leitor” e, também, “permite observar o lugar que ocupa o processo de identificação na recepção de textos e a que fenômenos de desdobramento identitário são convidados os sujeitos leitores durante o ato de leitura” (ROUXEL, 2013, p. 68). Entretanto, a autoidentificação não é um processo pacífico. Ao relembrar as memórias associadas ao ato de ler, o leitor recupera afetos, em todos os sentidos, sejam eles uma lembrança da mãe lendo um livro antes de dormir ou um momento em que as leituras se distanciaram da sua vida. A partir dessas memórias, o leitor reconhece a sua figura e a assume. Ele é um sujeito que lê, independente do próprio juízo de valor, entretanto, este continua determinando, para ele, que *tipo* de sujeito ele é. Como mesma disse Rouxel, a autobiografia, “fazendo emergir na consciência uma imagem de si mesmo, ela constitui o gesto de uma identidade de leitor construindo-se ou afirmando-se” (ROUXEL, 2013, p. 72), pois não é a partir julgamento do

outro que se encontra a definição dessa identidade, e sim a partir do próprio relato e da própria avaliação.

Para além da autobiografia, é necessário também entendermos o que é leitura literária, já que este é um conceito didático que faz parte das discussões sobre a didática da literatura desde os anos 90 e, apesar da falta de unanimidade em relação ao seu significado, ele está presente nos textos teóricos que norteiam esta pesquisa e aparece relacionado a diversos fatores que influenciam as análises aqui propostas. No artigo de Brigitte Louichon, chamado “A leitura literária é um conceito didático?” (2020), a autora evidencia essa epistemologia “conturbada” do termo, e, apesar de as definições propostas por diferentes autores não convergirem totalmente, as referências teóricas nas quais o conceito se baseia são amplamente compartilhadas, o que se mostra suficiente para gerar algum consenso teórico. Para fins de análise nesta presente pesquisa, discutir o conceito de leitura literária, portanto, significa tratar-se das interações entre o texto e o leitor, garantindo o seu lugar enquanto sujeito, das competências específicas que a escola, a partir da figura do professor de língua portuguesa, é responsável por construir ao ensinar literatura e das dinâmicas que surgem em sala de aula a partir do trabalho com o texto literário.

Assim, com estes conceitos iniciais devidamente esclarecidos, partimos para o encontro com as autobiografias. O encontro com o *corpus* trará a necessidade de explicar outros conceitos importantes, mas estes serão discutidos no decorrer da análise. Para fins de clareza, a análise das autobiografias foi dividida entre a formação do leitor literário antes da licenciatura e depois, entendendo que lugar ocupam esses leitores antes do início do processo de profissionalização e o que muda em suas trajetórias ao adentrar essa nova fase, na qual a leitura não se limita apenas a um estabelecimento de uma relação íntima ou desenvolvimento de um olhar crítico, mas também a necessidade de desenvolver um olhar especializado e a preocupação de como se tornar um futuro formador de novos leitores.

1.1 O percurso anterior à Licenciatura.

A trajetória do leitor literário em formação conta com duas instituições principais, que mediam sua formação: a família e a escola. Entretanto, há outros fatores que também fazem esse papel em menor escala, por isso, começo a discussão com alguns destaques dessas influências menos presentes nas autobiografias, a fim de encaminhar a discussão às maiores

instituições posteriormente. Para tal, separei trechos das autobiografias que abrangem as experiências em cima de um mesmo livro: *Crepúsculo*, da autora Stephenie Meyer.

Aos 15 anos no meu primeiro ano do ensino médio de formação de professores uma amiga me emprestou o livro *Crepúsculo* eu, leitora de estrofes, li em 3 dias um livro inteiro, e em um mês a saga, me descobri como leitora, hoje em dia tenho vergonha de dizer que os li, mas não posso de forma alguma me esquecer que foi depois dela que comecei a ler qualquer coisa na minha frente. (JC)

No começo, eu detestava ler. Os professores passavam os paradidáticos e eu empurrava com a barriga, porém, quando assisti *Crepúsculo* e descobri que tinha livro, senti vontade de ler. (PA)

Nesse contexto, cabe destacar que o meu contato espontâneo com o cânone veio por meio de um Best-seller. Lendo essa tal saga, denominada *Crepúsculo*, vi que, em muitas partes importantes, os personagens principais mencionavam o livro *O Morro dos Ventos Uivantes* de Emily Brontë e fiquei curiosa a respeito da história. Sendo assim, procurei a obra e devorei as páginas em menos de uma semana. Preciso admitir que tive algumas dificuldades com o vocabulário, pois estava acostumada com uma leitura mais fluida. Contudo, amei aquela história trágica e fiquei satisfeita por ler algo que era considerado difícil para a minha idade. (AC)

É interessante perceber as similaridades dos discursos das diferentes alunas: este livro foi importante para seus percursos de formação mesmo fora do eixo da escola e da literatura recomendada. A saga *Crepúsculo* foi, para elas, fundamental para se reconhecerem como leitoras, capazes de ler por mais tempo e ficarem envolvidas com o livro, mesmo que tal mérito cause vergonha por se tratar de uma leitura estigmatizada, afinal, a qualidade do texto não condiz com a que é apresentada pela literatura. A primeira citação destaca a força da influência dos amigos. De acordo com Petit, em **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público (2013)**, o discurso de valorização da leitura vindo de adultos, representados majoritariamente pela família, e do poder público, representado pela escola, é um discurso de poder, em que a criança ou adolescente é obrigado a gostar de ler, ou seja, ele tem que desejar o que é obrigatório. No entanto, quando a apresentação de uma nova leitura vem de um par, ou seja, de alguém da sua idade, uma pessoa com a qual o leitor mantém uma relação horizontalizada e se reconhece nele, o nível de importância daquela indicação é diferente. A indicação vinda de um amigo desperta curiosidade e interesse. O excerto retirado da autobiografia de *JC* exemplifica essa dualidade do reconhecimento da influência e do estigma por trás disso. O discurso do senso comum, aceito socialmente, reforça a invalidação dessa leitura por não se tratar de um texto literário. Entretanto, Teresa Colomer, em *Andar entre livros*, afirma:

Como a maioria dos prazeres da vida, a qualidade só pode ser apreciada por comparação, de modo que não são suficientes “alguns poucos livros bem lidos”. Pelo contrário, os dados de que dispomos nos dizem que a quantidade de livros lidos

importa e a leitura de textos extensos revelou-se um dos grandes indicadores de sucesso na formação de um bom leitor. (COLOMER, 2008, p.18)

Apesar de *JC* ter consciência de que é uma leitora atualmente por causa da leitura mediada pela sua amiga, não há, ao longo da sua autobiografia, uma análise crítica do motivo por trás da sua vergonha. É nesse ponto que a fala de Colomer se afasta do discurso do senso comum. A quantidade de livros lidos importa porque abre a porta para novas leituras e permite que os leitores tenham material o suficiente em seu catálogo para começar a diferenciar os textos pela qualidade deles.

No caso da segunda leitora, *PA*, vemos o interesse pela leitura surgir a partir de uma outra mídia: o filme, baseado na história do livro. A produção do filme é justificada pelo sucesso mercadológico dos livros e retroalimenta o consumo de ambas as mídias. Para *PA*, o gosto por ler e o reconhecimento enquanto leitura surge desse movimento. É evidente, portanto, que o mercado consumidor, seja ele editorial ou cinematográfico, tem o poder de influenciar leituras, apesar do seu foco não ser a formação de leitores, e sim obter lucro, o que gera outros efeitos negativos. Esta influência do mercado não substitui o papel da escola, que é a instituição que de fato se preocupa com a formação do leitor, mas é inegável que, por mais que a escola exerça esse papel, há forças externas a ela que exercem, em muitos casos, mais influência sobre os alunos. De acordo com o relato da autora, os livros recomendados pela escola não despertavam interesse porque se tratavam de um dever, uma obrigação imposta, enquanto que o filme, assim como a amiga de *JC*, apresenta a sensação de escolha, apesar de se tratar de um intenso trabalho publicitário para estimular o consumo. O leitor, nesse caso, tem essa ilusão de poder, de ser ele mesmo o responsável por decidir o que quer sem imposição. Todavia, é importante destacar que o mercado não pode ser considerado a principal via intervindo na formação de leitores literários, porque não há uma preocupação com a mediação e a formação crítica, já que seu objetivo maior não é a formação de um ser humano com pensamento crítico.

No terceiro exemplo, porém, vemos um aprofundamento na experiência de leitura, que abre portas para uma relação direta com a literatura. *AC* divide conosco o interesse por ler um clássico da literatura inglesa a partir do interesse demonstrado pela protagonista. A intertextualidade presente em *Crepúsculo* desperta a curiosidade de ler *O Morro dos Ventos Uivantes*, e tal curiosidade é possibilitada tanto pela popularidade do best-seller, que influenciou outros leitores a fazer o mesmo assim como *AC*, o que aumentou a procura pelo clássico, quanto pela trajetória de formação leitora de *AC* que, ao longo de seu relato,

evidencia ter outras experiências com a leitura e mais acesso privilegiado a livros a partir das condições econômicas e valores apresentados por sua família. Ainda assim, como vimos nos exemplos anteriores, há uma relação de poder que interfere nesse processo identitário, já que a autora se empodera com a leitura do clássico por se sentir capaz de terminar um livro considerado difícil, e isso estimula o interesse de ler outros livros difíceis e revisitar esse sentimento. Nesse caso, a escola tem o poder de trazer essa mesma sensação a partir da mediação da leitura de literatura. O processo de desbravar e conquistar um livro antes visto como impossível a partir do trabalho em sala de aula é, também, um processo identitário que reforça esse sentimento mágico de possibilidades.

Por fim, não podemos deixar de falar da influência da biblioteca no processo de formação de leitura:

Troquei de colégio, e lá me comprometi a frequentar a biblioteca por estar cansada de ler livros em pdf, e foi quando conheci, por ler, a literatura brasileira, a bibliotecária dizia “Machado? Isso é muito difícil pra você. Você não vai entender!” nem que eu procurasse no Google, mas entendia. Me afeiçoei demais por Machado e Jorge Amado. Machado tão digressivo quanto os meus pensamentos, e a sexualidade pungente nas obras mais clássicas de Jorge Amado. (JC)

A biblioteca é um espaço que se preocupa com a leitura literária, capaz de proporcionar uma mediação especializada de incentivo à leitura. Nos relatos que citam uma biblioteca como influência é possível perceber que ela introduz um novo espaço de exploração e oportunidade de acesso que muitos alunos não teriam condições de ter de outra forma para além da escola, visto o destaque que a condição financeira dos alunos e suas famílias interfere nos seus processos de formação. *JC*, no entanto, se destaca não só por apresentar a biblioteca como parte de sua formação, mas por contar que a sua vontade de ler foi impulsionada pelo sentimento de rebeldia diante de mais uma figura de autoridade tentando determinar sua capacidade de leitura. Mais uma vez é possível perceber a relação de poder que está em jogo no ato de leitura. Para *JC*, o desafio apresentado pela bibliotecária serviu como combustível de incentivo à leitura pelo combate à autoridade, mas, para outros alunos, isso seria um obstáculo. Outros estudantes narraram o sentimento de derrota diante dos livros alugados que permaneciam na mochila até a data de entrega. Entretanto, felizmente, a maioria reforça o momento em que a biblioteca foi parte fundamental do seu processo de formação.

A primeira lembrança no que diz respeito a minha introdução no mundo da leitura é muito antiga, contraditoriamente, ela se passa antes de eu aprender a ler. Eu não consigo lembrar muito da minha infância, mas a memória da minha mãe me lendo

um livro da Pequena Sereia que contava a história do filme da Disney, sempre esteve na minha mente. Foi por causa desses livros que minha mãe começou a me ensinar a ler e também por causa deles que três das minhas paixões, presentes ainda na minha vida adulta e não identificadas por mim na época, surgiram - contos de fada, literatura infantil e adaptações.

[...]Se o meu primeiro contato com livros aconteceu devido a minha mãe, a minha paixão começou a criar forma com a minha irmã. Desde muito cedo eu aprendi a associar a leitura com família, sociabilidade e compartilhamento. Enquanto nova, a atividade de ler era só isso, compartilhar emoções e bons momentos, aprender a ler com a minha mãe e intercalar a leitura em voz alta dos capítulos de Harry Potter com a minha irmã. (IA)

A diversidade dos textos autobiográficos traz trajetórias de leitores distintas, com suas singularidades, mas também surpreende pelas similaridades. Uma dessas similaridades é a presença da contação de histórias no ambiente familiar. É possível observar no exemplo de *IA* que, mesmo antes de saber ler, sua formação enquanto leitora já tinha começado por causa da mãe lendo histórias. A memória da mãe lendo segue com ela apesar do distanciamento de suas memórias de infância, o que deixa claro o papel fundamental que a família exerce como iniciadora do processo de formação como leitor literário de uma criança. De acordo com Petit,

A leitura pode ser, em qualquer idade, um recurso privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado, um ‘teto todo seu’, citando Virginia Woolf, mesmo em contextos onde não se entrevê nenhuma possibilidade de se dispor de um espaço pessoal. A leitura é uma via de acesso privilegiada a esse território íntimo que ajuda a elaborar ou a manter o sentimento de individualidade, ao qual se liga a capacidade de resistir às adversidades. (PETIT, 2013, p. 41)

A criação desse espaço subjetivo da literatura é necessária para que a criança possa se desenvolver de maneira saudável, construindo sua identidade e individualidade e integrando a sociedade na qual vive. Idealmente, a instituição familiar, que tem como responsabilidade o desenvolvimento de uma criança, é também responsável pela iniciação ao mundo da leitura literária. Na realidade, outros fatores comprometem essa iniciação, seja por questões financeiras, afetivas ou pessoais.

Além disso, a inclusão da leitura como parte das atividades familiares garante uma nova forma de interação e integração entre os seus membros, o que gera a possibilidade de fortalecer laços. *IA* nos demonstra isso ao narrar o início da sua paixão por ler através das atividades de leitura compartilhadas com a sua irmã. Com isso, suas memórias reforçam a leitura enquanto atividade coletiva e compartilhada e prevê diferentes perspectivas sobre o mesmo texto, o que facilita a sua convivência em grupo e a mediação do professor em sala de aula. Fica claro que a formação do leitor pode ser facilitada por um trabalho conjunto de mediação entre a escola.

Ainda cursando as séries do Ensino Fundamental recordo-me de quando a minha mãe nos reunia, sempre numa tarde de sexta-feira e ficava lendo histórias ou biografias para nós, meus dois irmãos e eu. No revezamento eu nunca podia ler... Lia devagar demais, assim a história perdia a graça. Isso era o que minha mãe e minha irmã diziam. Atribuo a essas tardes de leituras minha preferência por ouvir ao invés de ler. E também atribuo minhas ressalvas em ler em voz alta. Fora os momentos que liam pra mim, não me lembro de ter buscado ou sido encorajada a buscar leituras individuais ou mesmo buscar títulos que me chamassem a atenção. Meu contato era ouvir o que fora pré-selecionado (sem a minha opinião) para as tardes de sexta. (DF)

No 1º ano do Ensino Médio nada tinha mudado até então. Até eu encontrar uma diversão que consistia em explorar as antiguidades de um porão abarrotado de caixas, garrafas e azulejos antigos. Coisas do tempo do meu avô... Eram tantas caixas, que um dia um dos meus tios resolveu fazer uma fogueira para se livrar de tantos objetos inúteis, dentre os quais havia livros. Foram muitos livros queimados com uma naturalidade que hoje me espanta. Na época, encarei também com naturalidade. Entretanto, fiz o que muitos não recomendam, julguei um livro pela capa, fui atraída pela estética colorida e salvei este para mim. Um entre tantos. O escolhido para ser minha primeira experiência individual com a leitura. Fui para casa, deitei na cama e só parei de ler quando o livro acabou. (DF)

Entretanto, não podemos ignorar que a família pode também contribuir para um caminho de formação mais acidentado. A estudante *DF*, por exemplo, descreve dificuldades de ler em voz alta a partir da lógica de leitura estabelecida por sua mãe. Além disso, a escolha dos livros não levava sua opinião em consideração e a leitura individual não era incentivada, então *DF* não é incentivada a ser participante ativa do seu processo de formação leitora, ocupando no seio familiar uma posição de espectadora, com dificuldades de desenvolver sua voz e vontades. Em seguida, ela narra uma memória que exemplifica a filosofia de sua família em relação aos livros. Ao escolher queimar objetos inúteis e incluir entre eles muitos livros, fica implícito para *DF* que sua família não demonstra uma preocupação com o objeto livro e com a transmissão de conhecimento letrado de uma geração para outra. Curiosamente, tal ação gera, novamente, uma atitude de transgressão, algo que vemos com certa frequência em nossos exemplos, ao decidir salvar um deles para ser sua primeira experiência individual de leitura. É a partir da experiência transgressora que ela sai do papel de espectadora que lhe foi colocado e assume seu lugar ativo em sua formação, consolidado por decidir seguir continuamente com a leitura até terminá-la no mesmo dia. Apesar de a estudante estar compartilhando uma experiência de realidade endurecida, há também a experiência definidora de reconhecer sua identidade leitora, que consolida o papel que os livros terão em sua trajetória. Essa essência contraditória das influências familiares se faz presente também na realidade da escola.

Quando entrei na 5º série – atualmente chamada de 6º ano – eu gostei muito da professora Renata de português. Eu amava as aulas dela e o modo como trabalhava

com a literatura dentro de sala de aula. Ela levava clássicos adaptados para o público infante-juvenil e montava uma peça com os alunos a partir do livro lido. (JS)

Provavelmente a leitura guiada melhoraria se questionássemos quais são realmente as aprendizagens que devem ser realizadas durante a escolaridade obrigatória. Por exemplo, a importância da **tradução** na recepção de obras é um aspecto importante no acesso de qualquer cidadão a uma grande parte da literatura atual e, no entanto, não figura em nenhum programa. (COLOMER, 2008, p. 22)

A escola, enquanto instituição, encontra dificuldades em garantir as aprendizagens necessárias para a formação de leitores, entretanto, isso não impede alguns professores de cumprir, como parte de um projeto profissional individual, essa função. Um exemplo disso é o caso de JS em que sua professora da quinta série a marcou por causa da forma como trabalhava literatura em sala de aula, preocupando-se em usar uma versão adaptada dos clássicos para facilitar o entendimento dos alunos mais jovens e menos experientes literariamente, além de utilizar o gênero dramático para dar vida ao livro, aumentando o interesse das crianças. Essa preocupação com a tradução é, como vemos no parágrafo seguinte, uma das aprendizagens citada por Colomer como necessária para a recepção dos textos, mas segue em segundo plano na escola, que não a inclui em seu currículo e fica a cargo do professor a decisão de integrar esse conhecimento para facilitar a educação literária de seus alunos.

Apesar do excelente trabalho feito por professores através dos seus projetos individuais de valorização da leitura, eles expõem, conseqüente e acidentalmente, as dificuldades enfrentadas pela escola em estabelecer um currículo que inclua essa etapa de formação. Socialmente, a leitura é valorizada nos primeiros anos de escolarização por causa do seu papel na aprendizagem da escrita e de interpretação, entretanto, durante a segunda fase do ensino fundamental, o tratamento dado para o texto literário é apenas o de suporte para o ensino de língua, sem levar em consideração os outros aspectos que a literatura tem a oferecer, como destaca Teresa Colomer em *Andar entre livros*:

Por outro lado, quando a sociedade se queixa de que os meninos e as meninas não leem, parece que se lamenta de não os ver sentados com uma obra literária nas mãos, mas o que se teme é que não dominem a língua escrita, de maneira que não tenham êxito na escola e comprometam com isso sua ascensão social. Pensa-se, pois, na função utilitária da leitura própria das sociedades alfabetizadas, um objetivo que inclui aspectos tão distintos como o uso cotidiano do escrito ou o acesso à informação e ao conhecimento. (COLOMER, 2008, p. 34)

Não obstante a inclusão em diversas escolas de um espaço na grade horária apenas para literatura a partir do ensino médio, a perseverante e conservadora abordagem de ensino de história da literatura classifica as obras como um conjunto de características agrupadas por

estilo, o que demonstra que a inclusão da disciplina não é suficiente se não houver um currículo pensado para o ensino de literatura para além dos períodos históricos e as similaridades entre textos. Um aluno, como é possível observar em algumas autobiografias, ao viver a experiência de ter um professor que reforça essa visão conservadora do ensino de literatura e ao ser convidado a refletir sobre a própria educação literária, é capaz de reconhecer não só como aquele professor fez diferença na sua formação, mas também como outros não o fizeram, coletivamente, como uma parte esperada da experiência escolar. Há, então, aqueles que passam por uma epifania da falta, o descobrimento de como a sua relação com a literatura poderia ter sido diferente, seja a partir do entendimento de que houve um problema de mediação ou se enxergando como “um fracasso” enquanto estudante. Esta experiência é, infelizmente, um aspecto que carregam para a vida adulta. Entretanto, é importante lembrar que a instituição escolar, principalmente a pública, possui tais ausências não por assumir uma posição vilanizada cartunesca contra os alunos, e sim porque ela é um espaço de confronto da realidade social que eles estão inseridos. bell hooks, ao abordar o espaço em sala de aula e classe social, diz que

Desde o início da vida escolar, somos encorajados a enxergar a sala de aula como um espaço democrático, uma zona livre de conhecimento em que todos são iguais, e em nossa maioria acreditamos que o conhecimento será distribuído em proporções iguais e justas, sem levar em consideração as diferentes classes sociais e os diferentes contextos que atravessam a sala de aula. [...] A questão de classes sociais vai além da materialidade do dinheiro, ela molda valores, atitudes, relações sociais e preconceito. E tudo isso define o modo como o conhecimento é distribuído e recebido. (hooks, 2013)

A escola pública como um todo, não só em sala de aula, é espelho e vítima das desproporções do compartilhamento e construção do conhecimento evidenciados pela realidade dos alunos e pela materialidade do espaço escolar, que sofre da falta de infraestrutura para corroborar o trabalho do professor por causa do projeto de desmonte da educação pública que se estende há muito tempo. Fica, então, a cargo do professor, individualmente, tentar nadar contra a corrente e tomar para si a responsabilidade de levar para a sala de aula algum senso de democratização do ensino, às custas de sua saúde mental, financeira e profissional.

Com 14 anos, uma professora tentou nos obrigar a ler *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e tal coisa me marcou muito, porque a narrativa de Machado de Assis, combinada com sua linguagem foi muito pra minha cabeça, e eu só fui me livrar do trauma de Machado de Assis, quando eu entrei na graduação, aos 19 anos. (AL)

No 9º ano, a professora nos pediu para ler *Capitães de Areia*. Eu, como a péssima aluna que era, li um resumo na internet e fiz a prova. Eu até tinha vontade de ler o livro, até porque havia muitos bons alunos na minha turma. Os que leram

comentavam como o livro era impressionante e triste. Mas eu era fraca e preguiçosa demais para conseguir abri-lo. Pelo menos era isso que eu ouvia quando eu dizia pra alguém que não tinha conseguido ler. Até mesmo ler o resumo foi difícil. (BL)

Os fragmentos anteriores exemplificam uma visão compartilhada em diversas autobiografias de que as leituras que valem menção em seus percursos como parte de os formarem (ou não) enquanto leitores são as dos textos canônicos, enquanto apresentam com certa vergonha, quando apresentam, as leituras fora desse eixo, mesmo que a produção autobiográfica tenha vindo depois do percurso da graduação. Regina Zilberman, ao relembrar suas leituras, comenta sobre esse aspecto:

Eu tinha muita ânsia de aprender a ler e depois que aprendi, lia o que caía na minha mão. Quer dizer, esse negócio de dizer que quando tinha 5 anos lia, sei lá, Goethe. Não, não lia. Lia gibis... Já fiz vários levantamentos e você pode ver que escritor falando de memória de leitura só cita clássicos. Parece que na vida ele só leu, no mínimo, Machado de Assis e aí vai para Dostoiévski, Dante Alighieri etc. (ZILBERMAN, 2019)

Os livros fora do cânone que fazem parte do processo de formação do leitor são pouco considerados na maioria dos relatos autobiográficos, como se a participação deles não fosse digna de menção por não fazerem parte dos clássicos e destacá-los correria o risco de dar sinais de não ser um leitor literário “bom o bastante” ou, como visto nos excertos, o reforço da ideia de que a dificuldade de ler um livro mais complexo é fruto da incapacidade individual do leitor em formação de entendê-lo (“foi muito pra minha cabeça”, “eu era fraca e preguiçosa demais para conseguir abri-lo”). A impressão que fica e que é reforçada pelo discurso do senso comum é a de que os leitores estão sempre em dívida: não leem literatura “de verdade” o suficiente, e nem se mostram prontos para isso, como parte de uma lógica consagrada de falta, e a responsabilização própria por esta ausência. Por conseguinte, se o processo de formação for acidentado durante a escola, que é a experiência mais comum devido ao contínuo sucateamento da educação pública no Rio de Janeiro, muito provavelmente ele encontrará mais desafios durante a graduação. A seguir, veremos exemplos de outras autobiografias que tratam desses percursos escolares acidentados, agora no ensino médio.

Dessa forma, minha primeira relação com os livros havia sido as leituras obrigatórias da escola. Esse processo sempre foi, para mim, árduo e exaustivo, uma vez que a leitura não me agradava e eu apenas a via como um meio para alcançar meu objetivo de notas altas que sempre foi muito cobrado pelo meu pai. (BC) (grifos meus)

Chegando ao Ensino Médio e meu contato com a matéria de Literatura, a única coisa que poderia dizer é que foi um desastre! Só o que me lembro é de ter ficado de recuperação no meu 3º ano, porque não dei a resposta prontinha do jeito que meu

professor queria. É neste momento em que cai por terra toda a minha crença na livre interpretação sobre a leitura, e me retraio no receio de não ter capacidade para ler tal livro. (VS)

Eu me incomodava pelo modo como a literatura era trabalhada no ensino médio, sempre distante das disciplinas de português e redação, tudo era segmentado, pois os professores eram diferentes. Basicamente, não lia nenhum livro para as provas de literatura, pois as avaliações sempre se resumiam em descrever características de alguma escola literária. Não era necessário ler, apenas decorar as características. E, não havia debates sobre os livros que deveriam ser lidos ao longo de cada bimestre. Ainda bem que essa experiência não me distanciou do universo literário. (JS)

As experiências relatadas nos fragmentos repetem um aspecto brevemente discutido anteriormente, que é o de que a inclusão da disciplina de literatura no currículo do ensino médio não representa, necessariamente, uma melhoria no tratamento da literatura na escola. *BL* destaca que a sua experiência de ler os livros obrigatórios foi um instrumento de obtenção de nota alta, parte de uma cobrança de sua família, o que reforça a lógica de que o resultado quantitativo representado por uma boa nota é, enfim, o que atribui valor ao estudante e, por conseguinte, atribui valor ao profissional que ele será quando entrar para o mercado de trabalho. É válido destacar que a existência de leituras obrigatórias e avaliação a partir delas não são problemas a serem resolvidos, afinal, como Teresa Colomer frisa em **Andar entre livros: a leitura literária na escola** (2008), o contexto da obrigatoriedade escolar é, para muitos, o último contato que terão com a literatura, entretanto, é preciso também questionar quando apenas essa perspectiva instrumental é valorizada.

No fragmento seguinte, temos um exemplo de como essa visão conservadora do ensino de literatura no ensino médio é moldada a partir de uma síntese da fortuna crítica dos autores e prevê respostas prontas e objetivas, um aspecto fortalecido ainda mais pela lógica instrumental de aprendizado voltado a prestar o vestibular. Assim como as estudantes anteriores, *VS* atribui a incapacidade a si. No entanto, o que destaco nesse parágrafo, já que a abordagem da literatura no ensino médio já foi discutida, é a sua crença na “livre interpretação” de texto. Como aprendemos nos estudos voltados à leitura literária, a noção de uma total liberdade para interpretar o texto não é possível, uma vez que ele limita as possibilidades de interpretação a partir do que oferece. É possível que a autora se referia, na verdade, ao conceito de leitura subjetiva, que, de acordo com Jouve em **A Leitura como retorno a si: o interesse pedagógico das leituras subjetivas** (2013), trata da dimensão subjetiva do ler: de como o plano afetivo e intelectual da leitura são afetados pela subjetividade do leitor e esse leitor reflete e entende mais sobre sua identidade através do texto, em oposição à leitura especializada, da qual falaremos sobre mais adiante. Toda leitura

tem uma parte constitutiva de subjetividade, mas isso não significa que o texto não terá seus próprios limites. O texto possui uma incompletude que é preenchida e construída pelo leitor, mas ele também estabelece quais são as leituras possíveis a partir de sua materialidade. A essas leituras que não cabem ao texto Jouve dá o nome de leituras subjetivas acidentais: mesmo quando o leitor se projeta para além do texto, ele ainda assim está descobrindo mais sobre si. De qualquer forma, é curioso observar que há alunos terminando a graduação sem ter conceitos teóricos importantes consolidados.

No segundo, o problema com as aulas reaparece, mas há um contraste de atitude entre as estudantes. *JS*, diferentemente de *VS*, distancia-se da situação e demonstra consciência de que a forma instrumental como a literatura lhe foi ensinada e a sua relação subjetiva com o literário são questões distintas, e tendo ou não acesso às teorias que cercam a leitura literária, conseguiu manter intacta sua relação com a literatura.

Embora o panorama da literatura na instituição escolar das autobiografias analisadas até agora se mostre acidentado, a leitura literária, felizmente, é capaz de florescer apesar das adversidades:

Minha experiência de leitura literária começa no ensino fundamental quando, na escola, lia livros indicados pela professora e que faziam parte das avaliações. Ainda lá, participava de discussões sobre os livros que líamos. Acredito que tenha sido aí que despertei para ler sem a cobrança de provas. (MR)

Como citado anteriormente, a fala de Colomer sobre a obrigatoriedade da leitura no contexto escolar confirma-se. Foi ela que permitiu a *MR* iniciar sua relação com os livros, o que, por consequência, o levou a aprofundá-la a ponto de encaminhá-lo a uma graduação em Letras. Todavia, é necessário perceber que a obrigatoriedade não foi o único fator decisivo. O trabalho de mediação e a leitura coletiva em sala de aula foi fundamental para transformar o obrigatório em experiência subjetiva, o que assegurou a força dessa relação para o futuro. Para exemplificar ainda mais o papel fundamental da mediação para o fortalecimento da experiência literária, vejamos o relato de *LL*:

Onde estudei, o ensino de Literatura no Fundamental se dava a partir do estudo de gêneros textuais. Então, os professores escolhiam um livro ou um projeto para cada gênero a ser trabalhado. No último ano do Fundamental, aos meus quatorze anos, entramos no gênero poesia. Para estudá-lo, um dos textos escolhidos foi *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. Não lembro nitidamente de como o trabalhamos – se eu já havia lido em casa ou se fazíamos somente leituras em sala -, mas me recordo do último dia de trabalho com a obra: em sala de aula, líamos trechos em voz alta e fui eu a aluna a ler o desfecho. Ao ler os versos, que diziam do parto explosivo da franzia “vida Severina”, chorei. Ali, entendi que o que eu vivia era pura poesia – belíssima e inexplicável poesia. (LL)

Apesar de *LL* não lembrar completamente como o texto foi trabalhado em sala de aula, podemos observar que houve uma preocupação tanto com o entendimento do gênero textual quanto com a leitura compartilhada em sala. Para Annie Rouxel, “A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora” (2013 p. 162). Através da mediação de leitura, que permitia o compartilhamento de experiências e do texto, e do orgulho que descreveu pela responsabilidade de ler o final do livro, *LL* relata ter sentido, intensamente, a experiência leitora, o que modificou permanentemente a sua existência, visto que seu discurso torna-se mais lírico, que ser como um indicativo de que a experiência sendo narrada é mais pessoal, crua e desperta a sensibilidade. O leitor, tendo suas vivências legitimadas e sendo convidado a participar ativamente do processo de construção de sentido do texto, torna-se mais do que capaz de entender que a sua vida com a literatura pode ser a mais belíssima e inexplicável poesia.

1.2 O percurso na Licenciatura.

A partir da entrada no curso de licenciatura em letras e literatura, os estudantes leitores encontrarão em seu caminho um novo desafio: o desenvolvimento da relação com a Literatura sob a ótica especializada. Ao mesmo tempo, eles enfrentam o desafio da formação profissional e de ocupar, no futuro, o lugar de professor, responsável pela formação de outros leitores literários. O leitor especializado é, então, aquele que estabelece com a literatura uma relação de análise crítica e teórica, mais distanciada, por mais que não perca o viés subjetivo por completo, e que faz do texto literário o seu objeto de pesquisa e de trabalho. Ele é uma das muitas facetas que um leitor pode assumir diante de um texto, e a formação dele é o objetivo final dos estudos literários durante a graduação.

Esta pesquisa se interessa nessa mudança de paradigma de formação profissional provocada pelo percurso da graduação na situação de produção das autobiografias, já que elas foram escritas na etapa final de formação básica, para que seja possível, em seguida, analisar em comparação como se encontram essas questões em outro momento da trajetória profissional, no cenário da formação continuada através do Mestrado Profissional em Letras. Assim sendo, analisarei os trechos das autobiografias levando em consideração as novas perspectivas que se apresentam a partir da graduação.

O primeiro caso é de uma estudante que não se reconhecia como leitora literária até entrar do curso em Letras, diferentemente do que é esperado pela instituição:

Na faculdade, não entrei pensando em estudar Literatura, pois o trauma da recuperação do Ensino Médio me fez detestar a matéria. Porém, de todas as coisas ruins que a Universidade Federal do Rio de Janeiro me impingiu, a descoberta pelo meu amor à Literatura se não superou, conseguiu amenizar muitas das minhas frustrações acadêmicas. (VS) (grifos meus)

Nesse exemplo, VS conta como era a sua relação com a literatura assim que entrou na faculdade, marcada pela experiência negativa do ensino de literatura durante o ensino médio. VS descreve esse acontecimento em consonância com o que diz Antonio Candido em *O direito à literatura* quando defende o acesso a literatura como bem incompressível: que a falta dela deve trazer ao ser humano uma forma de frustração mutiladora, um sentimento de que lhe foi arrancado um pedaço de si. A escolha vocabular grifada no excerto transmite essa afetação da autora, já que o seu percurso de formação até o momento dificultou sua aproximação com o universo literário. Todavia, a experiência da graduação, de acordo com VS, mesmo com frustrações, conseguiu colaborar com a formação de uma subjetividade e fruição que não havia elaborado antes em seu discurso. Dias, ao tratar de estudantes com o mesmo perfil de VS, diz que

[...] para aqueles [estudantes] cujas condições sociais permitiam pouco acesso à literatura, a universidade, mesmo sendo espaço de restrição à subjetividade e afunilamento do horizonte dos sentidos do texto, porque ligados a determinadas linhas de pesquisa, é também espaço do acesso ao texto canônico e de ampliação das experiências. (2016, p. 86)

Descobrir-se enquanto leitura foi possível para VS porque a faculdade abre portas para um acesso privilegiado à Literatura previsto como natural para estudantes de Letras, professores e críticos literários. Espera-se, idealmente, que o aluno que escolhe fazer Letras já tenha estabelecido uma relação de intimidade com a literatura, e esse acesso privilegiado seria parte não da formação inicial do leitor literário, e sim da formação do leitor especializado, no qual a literatura é objeto de pesquisa. O caso dela é um exemplo positivo desse acesso privilegiado, que tornou possível o desenvolvimento de uma subjetividade que instituições anteriores não conseguiram, iniciando, assim, sua experiência com a literatura. Entretanto, o seu caso não é previsto pela instituição, visto que ainda está estabelecendo essa relação pessoal e, conseqüentemente, não tem ou tem pouca experiência de formação crítica, o que normalmente poderia ser um obstáculo que a afastaria ainda mais do objeto literário. Dias, em seu artigo “Leituras subjetivas da literatura na formação docente no contexto do PIBID” (2017) observa que

O estudante de Letras, oriundo de uma escola que nem sempre conseguiu formá-lo como leitor de literatura, adentra a universidade impelido a tornar-se especialista em um objeto com o qual não tem grande intimidade, e o faz, muitas vezes sem a necessária apropriação para colocar-se como sujeito no processo. (2017)

Florescer uma relação subjetiva com a literatura em uma instituição preocupada com a formação do leitor especializado é uma experiência contra a maré, o que veremos de forma mais aprofundada nos próximos exemplos.

Durante a Faculdade de Letras, a dura realidade se instaurou: pouco lia-se romances, e as leituras críticas e teóricas tomavam o tempo e espaço. Ainda assim, consigo brechas entre estágios e aulas para uma literatura russa ou brasileira, me desdobrando entre Tchekov e Graciliano. (BC)

Ao reler meu antigo portfólio, parece que eu fiquei constrangida de contar detalhes importantes da minha trajetória, talvez porque os meus professores cobravam que eu fosse uma leitora pronta no primeiro semestre da faculdade - o que eu estava longe de ser, pois andava perdida e sem tempo para a leitura como eu gostaria. É estranho dizer isso, mas eu tinha impressão de que a minha história não estava ao alcance dos dos meus colegas (pibidianos e outros colegas de faculdade). Parecia que eu não tinha nada a dizer. [...]

[...] As minhas primeiras notas de prova na faculdade foram 3,5 em Variação e 4,5 em Linguística. Trabalhava em uma loja no Shopping Tijuca, o que me fazia permanecer fora de casa de 9h às 22h30 (meu horário na loja era de 9h30 às 16h30 e na faculdade de 18h às 21h40). Não acompanhei praticamente nenhuma leitura na primeira parte do curso, eu não conseguia ter disposição pra isso. Por causa do horário do meu trabalho, eu só conseguia chegar na faculdade às 19h. Não consegui ir à recepção dos calouros, não conhecia a minha turma, não fazia ideia do que se passava em sala de aula. Faltava frequentemente... tinha impressão de que ali não era o meu lugar. (BL)

A perspectiva encontrada nas próximas autobiografias analisadas é a de estudantes que possuíam uma relação íntima com a literatura anterior à entrada na universidade, mas demonstram um incômodo com a forma que a leitura literária é explorada na graduação. O primeiro fragmento é, também, o último parágrafo da autobiografia de *BC*. Seu parágrafo, apesar de curto, oferece material suficiente para uma boa análise. Sendo este o último parágrafo e levando em consideração seu comprimento, fica perceptível que a graduação, para a autora, pouco participa de sua formação enquanto leitora. Além disso, essa participação é pautada, em grande parte, no ensino especializado baseado nas leituras críticas e teóricas sobre literatura, que deixam pouco ou nenhum espaço para a leitura subjetiva, o que ela chama de “dura realidade”: o tempo e o espaço não garantem um tempo subjetivo com a literatura, cabendo a ela encontrar individualmente um espaço íntimo com os livros em sua rotina. Um dos objetivos do ensino de literatura inclui o desenvolvimento da autonomia do leitor para que ele possa seguir o seu processo contínuo de formação ao longo da vida por conta própria, utilizando a capacidade analítica que desenvolveu e valendo-se da boa relação que construiu com a literatura.

Entretanto, vimos que a formação básica do leitor em sua subjetividade não se encerra na escola, e ainda existem os casos em que essa relação só tem chance de florescer durante a

própria graduação, então a preocupação com a mediação dos textos literários precisa ser parte do currículo de um curso de Letras, principalmente se levarmos em consideração que a maioria dos estudantes que a faculdade de Letras da UFRJ recebe é de uma realidade social desprivilegiada e sofreu com o sucateamento da escola pública. Vale destacar que o objetivo deste trabalho não é menosprezar o conhecimento específico e teórico da formação inicial, que é fundamental para o desenvolvimento crítico e profissional e tem o seu lugar mais que consolidado, e sim questionar onde se encontra o espaço para a leitura de literatura e para, inclusive, ensinar como se ensina literatura, com o aporte teórico necessário para entender as diferentes facetas de um leitor sem que o leitor acredite que uma parte substitua as outras e para preparar os estudantes prestes a se formarem a mediar a literatura em futuras salas de aula. *BC*, mesmo sendo uma leitora experiente e habituada, sentiu a pressão de ter que procurar por brechas entre as aulas e os estágios para manter essa relação subjetiva com os livros viva, por conta própria. Nesse excerto, encontra-se um questionamento não só à falta de tempo para a leitura subjetiva, mas também à falta de tempo para o estudo especializado da Literatura que não fosse por meio de críticas e teorias, e sim através do encontro com o texto literário. O ensino de literatura que apenas reproduz a teoria e a crítica, além de não estimular a criação autoral em termos de pesquisa acadêmica, deixa de lado o contato com a literatura que possibilitaria o desenvolvimento da autonomia não só do leitor subjetivo, mas também do leitor especializado. Isso fica ainda mais evidente no exemplo seguinte.

O primeiro detalhe que chama a atenção no texto de *BL*, em comparação aos outros, é o tamanho: cinco páginas, o maior de todos. Apesar disso, sua vida como leitora na graduação é lembrada em apenas dois parágrafos. Além deles, há mais dois parágrafos que tratam da sua relação com o PIBID e só. Todo o resto de seu texto trata de sua vida leitora anterior à universidade, o que demonstra bem o desbalanceamento da percepção sobre a influência afetiva exercida pela graduação na sua formação enquanto leitora, afinal, o processo de lembrar e recontar memórias em uma autobiografia literária fala, diretamente, sobre afeto e como essas influências a moldaram. Se olharmos só para o comprimento do relato, então, fica claro que a influência exercida pela graduação é ou pouco relevante ou sensível demais para que compartilhe por completo. De qualquer forma, a ausência é palpável.

Além disso, é importante considerarmos o que está sendo dito nos dois parágrafos extraídos da autobiografia de *BL*. O primeiro, sendo também o primeiro do seu texto, fala da dificuldade em escrever o relato por ter a impressão de que a sua trajetória valeria menos que a de seus colegas. *BL* não se considera uma leitora boa o bastante, e guarda esse sentimento

solitário ao comparar a sua história com a de seus companheiros, apesar de esta pesquisa evidenciar que ela não está sozinha. Essa sensação de solidão pode ser entendida como um sinal de que não haja, entre os estudantes de Letras da UFRJ em 2019, consciência de que o sentimento de fraude é compartilhado, que muitos alunos estão enfrentando dificuldades com o ensino de literatura e atribuem isso a uma limitação pessoal ao invés de avaliar a situação como um sintoma coletivo de um problema sistêmico, afinal, para que seja possível essa consciência, o leitor especializado precisa do contato com as teorias que discutem a formação do leitor literário.

Ademais, *BL* também destaca a cobrança dos seus professores do primeiro período de que ela já fosse uma leitora pronta, experiente. Ao pensarmos sobre essa exigência, é inevitável lembrar do conceito de “educação bancária” apresentado por Paulo Freire em seu livro **Pedagogia do oprimido** (1987). De acordo com o autor, a educação bancária é uma concepção de que os educandos são meros depósitos, prontos para coleccionar todas as informações que são capazes de arquivar. O que os educandos trazem de bagagem anterior ou o que eles podem oferecer para a construção coletiva do conhecimento não é levado em consideração.

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 1987, p. 47)

A educação problematizadora enxerga que o ser humano possui uma história anterior à sala de aula, que ser inacabado é parte do que faz dele humano, e que a educação é um processo formador contínuo a partir da consciência de inconclusão humana. Há uma ilusão de completude impossível de se cumprir, o que, conseqüentemente, traz, junto a ela, a sensação de falta, de fracasso. O que *BL* expressa no parágrafo que abre a sua autobiografia é essa sensação de incompletude, mas não como característica inata do ser humano, e sim como um problema seu. É importante perceber que, ao esperar que seus alunos sejam leitores literários experientes, há, por parte da faculdade, uma ilusão de uniformidade de seus calouros e apagamento das histórias e vivências que diferem do que é esperado. Levando em consideração as ideias de Freire, ao não considerar a multiplicidade de contexto dos alunos, é

impossível construir um modelo de educação problematizadora, que tenha a possibilidade de modificar a realidade. E, também, tendo consciência dos problemas que a escola básica enfrenta com o ensino de literatura, principalmente nas escolas públicas, é de se estranhar que a universidade, local responsável pela construção de conhecimento especializado, e a Faculdade de Letras, mais diretamente responsável por problematizar as aulas de literatura nas escolas, não volte o seu olhar para as diferenças históricas entre os seus estudantes e, por conseguinte, perpetue uma noção que inerentemente prejudica a continuidade da formação desses leitores e da consciência deles como seres humanos literários vivendo em sociedade.

No segundo fragmento, já na parte final da autobiografia, *BL* compartilha as dificuldades de conciliar a graduação e outras obrigações. *BL* é uma dentre muitos alunos que trabalham e estudam ao mesmo tempo. Isso trouxe para o seu percurso universitário complicações extras, como questões de horários, exaustão, isolamento. A quantidade de obstáculos prejudica o tempo para a leitura literária. Muitos estudantes de Letras da UFRJ fazem o mesmo, principalmente os do turno da noite, que facilita a conciliação das duas cargas horárias, já que a outra opção é o turno integral, que ocupa uma carga horária maior justamente em horário comercial. Esta falta de intimidade com os livros prejudica sua percepção de pertencimento em um curso que tem a literatura como objeto, e o não pertencimento favorece mais ainda o isolamento e dificulta o desenvolvimento da autonomia enquanto leitora que consiga também tomar consciência e lutar pelos seus direitos.

O primeiro livro da faculdade foi “*Odisseia*”, de Homero e eu não conseguia ler sem divagar, mesmo sendo adoradora da cultura grega. Kafka também não me surpreendeu. Todo bloqueio que eu sentia no curso de Teoria Literária, descontava nos livros que eram recomendados e dessa vez, a obrigação não me dava nenhum prazer. Confesso que quando trabalhamos com “*Madame Bovary*”, de Gustave Flaubert, me senti mais confortável e interessada na história da protagonista Emma, mas nada que chegasse aos pés de “*Dom Casmurro*”. As aulas de Literatura Brasileira e Portuguesa também foram fundamentais nessa trajetória, pois me apresentaram clássicos que encontro na minha estante e não tinha mais interesse em conhecer, além de, mais uma vez, trabalhar com uma obra de Machado. Mas a oportunidade de entrar (no) PIBID foi a “peça-chave” para eu entender a importância da leitura e a “necessidade de fabulação” do ser humano que Cândido (1970) trata em *O direito à literatura*. (CP)

CP é uma das alunas com a introdução do relato mais intrigante: ela começa sua autobiografia de leitora alegando não ser, no momento de produção do texto, apaixonada por livros. Na parte da autobiografia na qual relata sua experiência durante o período escolar, ela, apesar de se sentir obrigada a ler para a escola, ainda assim encontrava algum prazer na tarefa, descobrindo até um livro capaz de fisgá-la por completo: *Dom Casmurro*. Entretanto, ao

entrar para a faculdade, durante as aulas de Teoria Literária, a resistência à disciplina passou a bloquear suas leituras e a obrigação não foi suficiente para que ela continuasse a experimentá-las de forma subjetiva. Seu interesse só retorna quando percebe a semelhança de um dos livros a Machado de Assis, responsável pela sua afeição literária da adolescência. Apesar dessa oportunidade, *CP* não adquiriu durante a graduação um entendimento da importância da leitura até sua participação no PIBID, que mudou sua visão, trazendo, inclusive, uma citação de um dos textos que serve de base para essa pesquisa no final de seu relato. Mesmo *CP* tendo conseguido desenvolver essa consciência, é importante considerar que a graduação em Letras, cujo objeto de estudo e material de trabalho, além da língua, é a literatura, não parece ter oferecido a sua estudante o material teórico necessário sobre o ensino de literatura, que também inclui a tomada de consciência do seu lugar como leitor, ficando a cargo do programa de extensão PIBID apresentar os estudos sobre a leitura literária aos estudantes, o que não é o ideal, visto que o programa não suporta mais do que um número limitado de alunos, o que faz com que um seleto grupo tenha acesso ao conhecimento e o todo do corpo discente, que também precisará desses estudos em sua futura vida profissional, não.

Entendo agora que novas leituras surgem ao longo do curso de Letras, novas demandas e desejos que acabam sobrepujando-se uns aos outros, de modo que quase caímos na grande questão “leitura obrigatória x leitura por prazer”. Digo quase por ser uma ideia tão comum, convencionada e difícil mesmo de contornar. Felizmente minha concepção sobre essa questão está passando por um processo, a leitura teórica por vezes tem sido tão prazerosa quanto a leitura de qualquer romance ou poesia, e dentro de poesias e romances também há teoria. Evitar dicotomias e o senso comum tem se mostrado um bom meio de administrar minhas demandas de leitura. (...) Eu li autoajuda sem saber que era autoajuda e sem sequer imaginar a carga pejorativa que esse tipo de literatura carrega. Acredito que existe um enorme prazer em ser um leitor vítima, **talvez seja esse o prazer da leitura do qual os colegas de curso sentem falta, uma leitura desinteressada, sem pretensões, sem exigência de grandes entendimentos ou apreensões de sentidos.** Segundo Umberto Eco, podemos ser, simultaneamente, dois tipos de leitor, o vítima e o crítico, embora eu não possa negar que com o desenrolar do curso de letras as minhas leituras ficaram cada vez mais atravessadas por uma perspectiva crítica, afinal... É este o propósito do curso, não?! Enfim, a questão é que sinto falta da condição de leitor vítima. (KR) (grifo meu)

O texto de *KR* é um dos mais complexos em material para análise. Ela é a primeira a abordar diferenças entre formas de leituras, reproduzindo uma dicotomia entre leitura obrigatória *versus* leitura por prazer, e sua dificuldade de contorná-la. Há uma compreensão de que existe uma diferenciação, o que aumenta o seu interesse em seguir estudando as leituras teóricas sobre leitura e encontrar a subjetividade também na teoria, nas quais desvenda meios de contemplar os seus dilemas enquanto leitora. É importante frisar também que *KR*, ao apresentar estes termos, coloca na caixa de “leitura obrigatória” as leituras teóricas do curso, diferenciando-as dos romances e poesias, que estariam no lugar da leitura “por

prazer”. Os diferentes gêneros textuais citados pela autora (poesia, romance, textos teóricos) podem estar presentes em ambas as formas de leitura, mas reitero que essa divisão dos diferentes tipos leituras não é feita baseada no tipo de texto, e sim na relação estabelecida entre o texto e o leitor, uma relação que muitas vezes é definida como obrigação ou não antes mesmo do ato da leitura em si. Apesar disso, *KR* relata estar tentando superar suas dificuldades de leitura a partir de uma tomada de consciência para conseguir dar conta de ler aquilo que precisa e o que gosta, o que já é uma marca de diferenciação em relação às autobiografias anteriores que não contam com uma reflexão teórica embasada para questionar o lugar da leitura, literária ou não.

Além disso, *KR* afirma sentir falta da condição de leitor “vítima”. Anne Rouxel, ao tratar das identidades literárias no livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, conceitua as diferentes atitudes assumidas pelo leitor literário em seu encontro com o texto. As duas primeiras que cita, mais afastadas de uma leitura crítica, são as do Escapista e do Espectador. O primeiro trata-se de uma identidade que vê a literatura como uma oportunidade de se afastar da realidade em que vive, com um ritmo de leitura acelerado, que busca se perder no desenlace da trama. O segundo, espectador, está menos atrelado aos acontecimentos da trama e mais às repercussões que o texto revela sobre o leitor. De acordo com Rouxel, as diferentes identidades leitoras se misturam em um leitor, e variam de acordo com a relação estabelecida com o texto literário. *KR*, muito provavelmente, sente falta dessas identidades, que coloca como “vítimas” pela condição de atingidas pelo texto e trama, sem uma preocupação analítica e crítica. Além disso, no texto de Umberto Eco (1989) citado pela aluna, chamado “O texto, o prazer, o consumo”, o autor, ao discorrer sobre os limites entre os textos “gastronômicos”, ou seja, para consumo do público, e os com finalidade estética, admite que existem aquelas em que essa divisão não é assim tão clara e questiona certos procedimentos de categorização da literatura:

Podemos ainda identificar o agradável com o não-artístico? Podemos ainda identificar o consolador com o que satisfaz o horizonte de expectativas do fruidor e que, portanto, não inova e não provoca? Ou, até mesmo, podemos ainda colocar de um lado o consolador, o não inovador, o esperado, e do outro o inesperado, o informativo, o provocador, o que, em suma, produziria um prazer de ordem superior, e não banal? E que significa satisfazer ou provocar um horizonte de expectativas? (ECO, 1989, p.102-103)

KR compartilha que suas concepções sobre leitura estão passando por um processo de transformação em que os limites do que é leitura por prazer e leitura obrigatória também se mostram difusos, assim como Eco observa na relação entre literatura e consumo. Se há instâncias em que não é possível identificar um texto apenas como consolador e outro como

provocador, o leitor da mesma forma caminha nesse entrelugar de identidades, e a aluna demonstra como a leitura dos textos teóricos com os quais teve contato na graduação estão presentes nas suas reflexões sobre o seu lugar enquanto leitora.

KR também surpreende por ser a primeira a considerar não ser a única a passar por isso, citando uma reclamação de seus colegas de curso, destacada em negrito por mim. Em suas palavras, assim como ela, seus colegas também sentem falta de serem apenas vítimas do texto, como foi exemplificado anteriormente pelas identidades de que trata Annie Rouxel. O leitor é uma junção desses e de outros diferentes perfis, e o que essa reclamação denuncia é que esses leitores não se veem permitidos de assumirem esses perfis menos atuantes mesmo em situações que não exijam o olhar crítico. Há, ou seja, uma parte de suas identidades podada por terem nenhum ou pouco do conhecimento necessário para reconhecer as diferentes situações de leitura literária.

Uma última questão levantada pelo seu texto é em relação ao propósito do curso. Para complementar a ideia apresentada anteriormente da falta que seus companheiros sentem de serem leitores vítimas, ela parafraseia Umberto Eco dizendo que podemos ser mais de um tipo de leitor, tanto crítico quanto vítima, e admite que sua leitora vítima tem estado cada vez mais apagada por conta da perspectiva crítica que surge fora de seu controle, porque ela afirma, duplamente reticente, ser esse o propósito da graduação em Letras. Digo duplamente reticente porque seu texto traz duas marcas linguísticas que reforçam isso: o uso de reticências e a afirmação seguida de pergunta retórica negativa. As reticências demonstram uma hesitação textual, nesse caso, enquanto a pergunta demonstra uma necessidade de reafirmação ou incerteza. Para compreender os objetivos do curso e entender o dilema de *KR*, busquei uma resposta no projeto pedagógico da licenciatura em Letras da UFRJ em 2019, documento responsável por apresentar as razões por trás da organização curricular do curso. Dele, dois parágrafos chamam a atenção:

Nesses campos do saber, o aluno adquire conhecimentos que permeiam o curso em todas as modalidades e habilitações, por meio de diversas disciplinas teórico-científicas (muito acima das 1800 horas de aula para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, previstas na Resolução CNE/CP/02/2002) ou práticas (cerca de 400 horas de prática como componente curricular). (p. 7)

Observe-se que a grade curricular contar (sic) com diversas disciplinas partilhadas por licenciandos e bacharelados. Entende-se que o professor de Língua ou de Literatura não deve ser um mero reproduzidor do conhecimento adquirido em sala de aula. Antes, deve ter uma formação que o habilite a compreender e questionar os princípios teóricos e, assim, propor teorias e metodologias; em outras palavras, o seu perfil seria compatível com o de um “professor-pesquisador” que produza conhecimento e não seja um mero divulgador de informações. Devem-se enfatizar os

processos de investigação e de aquisição do conhecimento e não a quantidade de informações transmitidas. (p.8)

O primeiro parágrafo conta com duas observações entre parêntesis que, ao serem comparadas, possuem uma dissonância. Na primeira, é enfatizada a informação de que as horas de disciplinas teórico-científicas são muito superiores às exigidas, enquanto que na segunda é informado que as disciplinas práticas ocupam apenas o prescrito pela resolução do MEC. Sendo o currículo um campo de áreas em disputa por espaço na grade, o desequilíbrio entre a supervalorização da teoria (“muito acima”) e a atitude protocolar com a prática soa controverso por demonstrar uma predileção.

Ao olhar para o segundo, é possível perceber que o projeto demonstra uma preocupação em formar professores-pesquisadores, o que transmite a ideia de haver um equilíbrio na formação, balanceada entre docência e pesquisa. Entretanto, ao compararmos as grades curriculares do bacharelado e da licenciatura, é perceptível que, ao retirar as matérias oferecidas pela faculdade de educação, a diferença entre elas é mínima. A junção entre o desequilíbrio demonstrado no parágrafo anterior e a diferença insignificante entre os currículos exemplifica que, desde o projeto pedagógico, a formação científica é privilegiada em detrimento da docente.

Ademais, ao estabelecer que um “professor-pesquisador” não é um “mero divulgador de informações”, o texto deixa subentendido uma visão negativa de professores não considerados ou não se consideram pesquisadores, que é a perspectiva mais comumente associada aos professores da educação básica e que reforça ainda mais a separação do ensino superior e a escola. Portanto, ao atribuir mais valor à pesquisa, a faculdade coloca o papel do professor em segundo plano e as discussões geradas pelo exercício em sala de aula também, como é o caso da formação de leitores literários. Assim sendo, a hesitação de *KR* é justificável ao compreendermos que a leitura não faz parte dos conhecimentos valorizados pela instituição e, por isso, entender o papel do leitor literário torna-se uma incógnita respondida apenas através do interesse e busca individual do aluno ou através do trabalho individual de um professor que tenha a questão da leitura literária como parte de sua disciplina, para além do PIBID que possui uma preocupação com a formação de mediadores de leitura, como vemos em muitas das autobiografias coletadas.

Na minha vida antes da faculdade eu tive pequenos momentos de desprazer durante as minhas leituras, a minha falta de compreensão em relação a *Dante* e o meu desgosto por *Kafka* e como ele fazia eu me sentir com os seus livros são só dois exemplos mais marcantes. Mas eu nunca senti tanto desgosto pelo ato de ler quanto quando eu estava na metade do meu curso de graduação em Letras. De alguma forma a faculdade me fez pensar que eu não sabia ler certo, ou que no mínimo o meu

modo de leitura não era dos melhores, foi como se pegassem o que eu mais amava no mundo e me dissessem que eu não era boa o suficiente naquilo. A pressão em reparar as formas, entender os estilos e ler criticamente se tornou tão grande que o meu prazer pela leitura acabou e, pelo menos por um ano, eu não li nenhum livro que não fosse por obrigação. A leitura, que antes ocorria por prazer, se tornou mecânica e torturante. (IA)

Ao longo das autobiografias recolhidas, há três perspectivas analisadas nesta pesquisa que delimitam a relação dos hábitos de leitura no decorrer da graduação: através da transformação do relato, que passa de afetuoso para objetivo; através das reflexões das autoras sobre as dificuldades encontradas em balancear a leitura subjetiva e as leituras especializadas; e, por último, através da pouca participação da faculdade no processo de reflexão sobre a existência e a necessidade de diferentes tipos de leitores literários. Na autobiografia de *IA*, entretanto, encontramos uma quarta perspectiva. Assim como *IA* não tem medo de falar de suas dificuldades com alguns autores anteriores à universidade, ela também não tem nenhum receio de incutir na faculdade de Letras da UFRJ a responsabilidade pela experiência mutiladora pela qual passa sua identidade leitora. Seu relato, ao invés de se tornar objetivo, se aproxima do lírico ao descrever uma dor de quem teve uma fonte de intimidade e acolhimento arrancada de si, assim como minha escrita nesta pesquisa é também afetada pela forma que a autobiografia de *IA* se modifica, afinal, a maneira como conta sua história se aproxima da minha na autobiografia que escrevi. Além disso, a sua autobiografia é marcada pelo olhar crítico em relação à instituição: ela responsabiliza a faculdade pelo afastamento de sua leitora subjetiva por meio dos métodos apresentados para o desenvolvimento de uma formação literária especializada, sem o aporte das teorias voltadas ao ensino da leitura literária. Quando a universidade não introduz a discussão sobre o lugar da leitura literária e as identidades do leitor, ela corrobora, mesmo que indiretamente, para essa instabilidade pela qual o leitor, experiente, inclusive, passa, já que ele não tem o aporte teórico para entender que espaço ocupam as suas leituras e, ao contribuir para esse borrão, a instituição não se ocupa com a validação das identidades construídas a partir da leitura literária.

Eventualmente eu redescobri a antiga leitora dentro de mim ao ter que reler o livro *1984* para uma matéria da faculdade. Rer ler um livro que eu amei, antes de sequer pensar em me graduar em Letras, fez eu apreciar a possibilidade do prazer ser aumentado com as minhas novas descobertas. Eu tinha crescido, emocionalmente e intelectualmente, e com esse crescimento, consegui apreciar ainda mais a construção daquela história. Foi como encontrar um antigo amante que eu tinha perdido o contato e descobrir que as mudanças que ocorreram nele e em mim só serviram para fazer o meu sentimento ficar mais forte. (IA)

O princípio para reverter essa situação foi possível graças à retomada de uma leitura afetiva da adolescência, assim como ocorrido também com *CP* e *JS*. Novamente, mediante

um trabalho de reflexão individual, unindo memória afetiva e maturidade intelectual, *IA* consegue iniciar o processo de recuperação da sua subjetividade, fato evidenciado pela comparação utilizada pela autora do reencontro de um antigo amante.

Sinto que eu ainda não sou a mesma quando comparo as minhas leituras para a universidade com aquelas que eu faço por prazer, como se em todos os meus trabalhos eu ainda tivesse que forçar uma pessoa mais madura e menos sentimental que consegue olhar o texto de um ponto de vista quase que puramente objetivo, ao contrário da pessoa extremamente emocional que sou ao ler nas minhas horas vagas. Minha única esperança é que talvez um dia essas duas leitoras dentro de mim se encontrem e consigam perceber que não somente elas convivem muito bem, como também trazem o melhor uma da outra. Acho que esse encontro já começou a acontecer de uma maneira muito tímida, mas como tudo na vida, precisa de tempo e experiência para atingir o seu potencial máximo. (IA)

Como reforçado por *IA*, ela está caminhando para alcançar um equilíbrio entre seus diferentes perfis de leitora, entendendo que um precisa do outro e que podem coexistir. Apesar da sua evolução, a ausência da faculdade no seu movimento de reencontro consigo mesma parece ainda mais evidente do que nos casos anteriores porque, ao longo de seu texto, *IA* não hesitou em expressar suas inquietações e apontar quem considerava responsável pela sua formação, tanto positiva quanto negativamente. Portanto, seguindo entendendo o padrão de sua narrativa, não deixaria de atribuir à universidade essa mediação positiva se fosse parte relevante para seu processo formativo. Ademais, a repetição desse padrão em minha análise revela que, como afirmado anteriormente, não se trata de uma mera coincidência e sim um sintoma.

No início da Letras, continuei encantada. Até as leituras teóricas – indiscutivelmente majoritárias no Ensino Superior – me fascinavam quase tanto quanto as poesias que lia no colégio. Fui me afastando, assim, do objeto literário em si e fiquei muito mais próximo do que o que algum teórico disse sobre a obra, que muitas vezes é frustrante em termos de acessibilidade discursiva. As leituras eram cada vez mais densas e desgastantes, sem deixar espaço para um livro fora do curso ou até mesmo a própria obra que está em discussão. Isso me custou muito stress emocional e, por pouco, não custou minha estadia no curso de Letras em si. (LL)

A última autobiografia a ser analisada é de autoria de *LL*, que, além de questionar a dicotomia que vimos anteriormente entre leitura subjetiva e leitura especializada, questiona, ainda, a maneira como essa leitura especializada tem sido ensinada, muitas vezes em detrimento do próprio objeto literário. Dessa forma, a estudante se afasta duplamente da literatura: ela não consegue lê-la porque quer e também não entra em contato com ela academicamente, já que estudar a crítica sobre a literatura lhe é mais exigido do que a literatura em si. Além disso, *LL* fala do quanto as leituras dela foram ficando cada vez mais densas e desgastantes, afinal, teorias sobre a literatura exigem do leitor uma postura analítica,

que é cansativa. Não há uma preocupação primária dos textos críticos em criar uma relação de prazer com quem lê, portanto, é natural, até mesmo para um leitor experiente, que sobrecarregá-lo de leituras teóricas, sem deixar espaço para passar um tempo com o texto literário e com as suas escolhas, contribuiria para sua exaustão e poderia dificultar sua relação íntima com a leitura, a ponto de quase resultar em um abandono do curso. *LL* é uma leitora experiente, de origem privilegiada, a “estudante ideal” que é esperada pelo curso de letras, e, ainda que cumpra os requisitos para ter um percurso de formação de acordo com os moldes pré-estabelecidos, ela assume que por pouco não completou a graduação por problemas emocionais influenciados pela própria instituição. Se ela teve essa experiência, não é difícil extrapolar que muitos outros alunos, com menos privilégios principalmente, passaram por uma situação parecida e até abandonaram o curso por não terem nem mesmo a vantagem inicial que ela tinha.

Com esse choque, tive que repensar as minhas leituras, para que não se tornassem mais um momento de tensão. Acabei optando por voltar no tempo, com a literatura infanto-juvenil que não tive contato, e comecei a ler Harry Potter, pela primeira vez, em meados de 2015, durante o período da greve. Ali, sim, estava tendo uma experiência literária com o texto, livre da preocupação de selecionar citações ou buscar quem na academia já falou sobre ele. O que importava era a minha leitura e o que eu conseguia levar da relação que construía com o livro. Foi revigorante e construtivo para me entender como leitora. (LL)

Mais uma vez, assim como em outras autobiografias, a autora busca uma leitura que lhe remeta tempos passados, que lhe tragam a lembrança de leituras que não lhe exigiam análises especializadas, apenas a conexão que construía com o texto literário. Apesar do livro escolhido por ela não ser um que já tivesse lido, como nos casos das outras autoras, optar pela literatura juvenil, principalmente se tratando de uma saga tão popular quanto *Harry Potter*, que marcou uma geração de crianças e adolescentes no mundo todo, permite que ela seja adolescente de novo, logo, o efeito se aproxima daquele de um livro que já tivesse lido anteriormente.

Da volta da greve até agora, voltei a me preocupar em equilibrar as leituras de estudo com as leituras literárias – que, agora, entendo que são processos muitos diferentes e necessários para mim. Sem essa balança, a experiência de leitura se esvazia e fica tão mecânica quanto era por um tempo na escola: interessante, mas sem encanto. Por isso, acredito que não há artigo acadêmico capaz de te dizer mais sobre Morte e Vida Severina do que o próprio contato com o poema. É uma pena que o Ensino Superior, mesmo na Letras, engula nosso tempo para a poesia. (LL)

Por fim, ao tentar balancear o dever e o prazer, destacando a necessidade das duas pontas, *LL* deixa claro que o contato com a literatura não pode ser uma questão secundária para um estudante de letras, e acrescento que esse entendimento não deve vir apenas dos

alunos que passaram por processos dolorosos que quase lhes custaram a graduação. É paradoxal pensar numa Letras sem tempo para a poesia, mas isso é uma realidade que assola muitos estudantes diferentes para ser considerada um simples acaso, e não reconhecer a sua existência abala a qualidade da formação que está sendo oferecida por uma das maiores universidades do país.

A análise das autobiografias evidenciam a necessidade sentida pelos futuros professores de completar a sua formação básica na área de literatura, seja pela busca por uma melhor compreensão de seus lugares enquanto leitores literários, seja pela demanda de uma disciplina que não fazia parte, em 2019, da grade curricular do curso, mas que é fundamental para a formação de um professor de literatura. De acordo com o material analisado, o fim da licenciatura é, para esses estudantes, marcado por incertezas em relação à formação básica, porque o curso não disponibilizava, em seu currículo obrigatório, disciplinas que abordassem o ensino de literatura, que é uma exigência básica do trabalho em sala de aula de um professor de língua portuguesa. Assim sendo, parto para a análise comparativa desta etapa com o material produzido por estudantes do PROFLETRAS, buscando entender os desdobramentos desse percurso acidentado de formação para os professores que decidiram continuá-la na pós-graduação.

CAPÍTULO 2: Comparativos entre a licenciatura e o PROFLETRAS

Antes de iniciarmos a análise, convém comentar alguns aspectos gerais que contextualizam a escolha das autobiografias e suas diferenças aparentes. No capítulo anterior, a análise destacou as principais instituições responsáveis pela formação do leitor literário e as diferentes perspectivas que encaminham o leitor durante o percurso de licenciatura, que se diferenciavam pela forma de enxergar a sua figura de leitor e os futuros desafios enquanto mediador. Decidi, portanto, escolher autobiografias que refletissem essas diferentes perspectivas encontradas ao final da licenciatura. No PROFLETRAS, foram adquiridas quatro autobiografias de leitor por minha orientadora por meio da disciplina de ensino de literatura ofertada no Mestrado Profissional em 2019, entre as quais escolhi três para analisar por causa da aproximação temática dos relatos dos alunos-professores com os dos licenciandos, facilitando o diálogo entre os textos e, conseqüentemente, entre as diferentes etapas de formação. Um ponto interessante a se destacar, no entanto, é que há, em todos os relatos recolhidos (inclusive dentre os não selecionados) do PROFLETRAS, menção de contexto socioeconômico desprivilegiado, algo que não é unânime nas autobiografias dos alunos de graduação. Por último, a análise foi feita a partir do diálogo dos textos, as instituições que influenciam a formação do leitor, incluindo a família, a escola, a graduação e a pós-graduação, e a reflexão sobre o processo de formação, assim como no primeiro capítulo. Alguns temas, portanto, retornarão para que possamos comparar com o registro dos professores do PROFLETRAS, mas com novos exemplos oriundos da graduação.

Assim como a comunidade familiar é o primeiro contato do falante com a língua, ela também é responsável pela iniciação no mundo da leitura, e as autobiografias demonstram como as memórias atribuídas a esses momentos iniciais de descoberta e compartilhamento permanecem vivas com os leitores até o resto de suas vidas. A leitura, como vimos com Petit (2013), cria um espaço íntimo, permite escapar da realidade enquanto, ao mesmo tempo, possibilita enxergá-la sob um novo viés, e tudo isso é necessário para que a criança possa se desenvolver de maneira saudável, desenvolvendo sua identidade e individualidade e entendendo a sociedade na qual vive, e a família é parte chave desse processo, já que a experiência da leitura é uma experiência de “emancipação da humanidade de suas amarras naturais, religiosas e sociais” (ZILBERMAN, 2005).

“Minha vida como leitora começa quando eu estava lá no primário, dando os primeiros passos na vida escolar, na Educação Infantil. Nessa época, minha mãe, que sempre foi apaixonada por Literatura me iniciava nesse mundo, lendo história e gibis da Turma da Mônica pra mim, antes que eu fosse dormir. Aos 5 anos, eu manifestei

desejo por juntar as letrinhas, porque eu sonhava em conseguir ler meus gibis, sem precisar de ajuda.” (AL - graduação)

“A leitura entrou em minha vida por meio dos gibis. Criança na década de 90, não lembro muito bem como minha mãe conseguia-os, acredito que era através de doação, da compra em bancas de jornal ou, até mesmo, do lixo dos prédios onde ela trabalhava (e ainda trabalha) como diarista. [...] Conforme fui crescendo, acabei deixando a leitura de lado e assistindo mais televisão. Preciso ser sincera: até hoje gosto de assistir a desenhos animados. Em minha casa tinha aqueles livros intitulados “Sabrina”, “Júlia”, pois minha mãe adorava lê-los no trem. Ela não concluiu o ensino fundamental I, porque começou a trabalhar cedo, contudo a leitura desses textos era “sagrada” para ela, e, apesar de não ser considerada uma leitura clássica, ela garante que aprendeu muito de Geografia e História a partir deles. Comecei a ler um, no entanto, histórias de amor nunca foram minhas preferidas. Meu gosto é pela Literatura Fantástica, pelo Maravilhoso e pelas histórias de ação, de ficção científica, de preferência com “um toque” ironia, de sarcasmo.” (CX - mestrado)

O percurso leitor de *AL*, estudante da graduação, é iniciado pela mãe através da contação de histórias. A boa relação preestabelecida da mãe com a literatura influenciou a introdução de sua filha, já sendo capaz de estabelecer uma associação positiva, visto que criou-se um laço afetivo e familiar vinculado ao ato de ler. Além disso, o desejo por conquistar sua independência quanto leitora fez crescer seu interesse em aprender a ler e criar seu espaço subjetivo de leitura. Vincent Jouve destaca em “A leitura como o retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas” que a reapropriação subjetiva do texto é fundamental para a formação da identidade.

A autora evidencia a importância do aspecto individual da leitura, capaz de criar um lugar de refúgio, independente das dificuldades, disponível para qualquer um que tiver a oportunidade de experimentá-la. Por último, Petit ainda diz que “o que está em jogo a partir da leitura é a conquista ou reconquista de uma posição de indivíduo” (PETIT, 2013). Ou seja, a questão da leitura é fundamental porque é uma luta pelo *eu*. A leitura liberta, proporciona a quem lê a oportunidade de conhecer mais sobre si mesmo e se transformar, ampliando o mundo do leitor através das palavras, que passam também a pertencer a ele.

CX, aluna do mestrado profissional, assim como *AL*, inicia sua trajetória pela infância, contando como também foi iniciada na leitura pela mãe. Diferentemente do exemplo anterior, a autora deixa clara a sua condição econômica desprivilegiada: sua mãe era diarista, que não terminou o ensino fundamental para poder trabalhar. No entanto, isso não a impediu de garantir a presença de livros na sua casa, o que demonstra a grande importância dos livros para ela, visto que, no Brasil, eles são artigos de luxo, dado seu valor econômico. Para ela, a leitura era sagrada, além de fonte de conhecimento. Petit (2013), em “Leituras: do espaço íntimo ao espaço público” comenta que

O desejo de pensar, a curiosidade, a exigência poética ou a necessidade de relatos não são privilégio de nenhum grupo social. Cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico. Cada homem e cada mulher têm direito de pertencer a uma sociedade, a um mundo, através daquilo que produziram aqueles que o compõem: textos, imagens, nos quais escritores e artistas tentam transcrever o mais profundo da experiência humana. (PETIT, 2013, p. 23-24)

Apesar do lugar econômico e social ocupado pelo livro na nossa sociedade, Petit garante que a **necessidade de ficcionalização** e o acesso ao mundo da leitura são direitos fundamentais. A mãe de *CX* garantiu, apesar das dificuldades, o direito à leitura para si e para sua filha. A leitura ocupa em sua vida um lugar sacralizado, lugar de ficcionalização e conhecimento. Ao garantir o acesso à literatura, ela garante a sua filha a criação de um espaço íntimo como o seu, de onde pode acessar a sociedade e o mundo e formar seu pensamento crítico, afinal, de acordo com Rouxel (2013), “fazendo emergir na consciência uma imagem de si mesmo, ela constitui o gesto de uma identidade de leitor construindo-se ou afirmando-se”.

Ambos os relatos destacam a importância da figura materna para fazer surgir o desejo e interesse pela leitura, além da paixão pelos gibis. Há dois pontos interessantes de interseção entre os textos: o lugar consolidado da literatura no seio familiar e a aprendizagem oriunda do desejo de ler. Quanto ao primeiro, a literatura é associada ao afeto, às memórias de compartilhamento e repetição dos hábitos das mães e, por conseguinte, a criação de um espaço subjetivo de leitura se dá já com intimidade e permite que as dificuldades encontradas adiante não sejam mutiladoras do desejo. Já o segundo, podemos perceber a conexão estabelecida entre aprendizagem e leitura literária a partir da vontade de ser alfabetizada de *AL* e a ideia reforçada pela mãe de *CX* do quanto aprendera sobre geografia e história com suas leituras, frase marcante o suficiente para ressurgir no texto de sua filha. É importante ressaltar que este ponto não é um elogio à ideia altamente difundida em uma sociedade alfabetizada como a nossa de instrumentalização da literatura, como destaca Colomer ao falar do discurso do senso comum de elogio à leitura, mas sim reconhecer o seu potencial de incentivo para buscar novos conhecimentos. Diferentemente do que o senso comum acredita, essa experiência nem sempre funcionará como forma de reforçar os valores enaltecidos socialmente, e sim abrirá para o leitor a possibilidade de questionar dialeticamente os conhecimentos que ele mesmo valoriza ou não. Como disse Antonio Candido,

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a

possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2004, p. 175)

Além disso, a literatura não tem, primariamente, compromisso com o ensino de valores morais, apesar de poder discuti-los. Fundamentada na realidade, a literatura não é, na maioria das vezes, fonte confiável de dados dela, afinal, trata-se de ficção. É inegável, entretanto, que a forma de apreender a realidade e a sociedade modifica-se no encontro com a literatura, logo, é possível entender mais sobre elas nos textos, e é evidente que esse conhecimento foi valioso para a mãe de *CX* e para a sua formação, o que também influenciou sua filha.

Não há, no entanto, nenhuma diferença marcante entre os excertos de *AL* e *CX* em relação às duas etapas de formação. O texto de *CX* é mais detalhado, mas isso não é uma característica presente apenas nas autobiografias do PROFLETRAS. Há, no relato de *CX*, uma breve confissão de culpa, em sua frase “Preciso ser sincera: até hoje gosto de assistir a desenhos animados”, que sinaliza a vergonha de ser adulta e ainda assim gostar de algo considerado “infantil”, entretanto, não há uma menção em seu texto de que isso aconteça por já ser professora ou ter terminado a graduação, apenas uma preocupação com os valores sociais de que aquilo que seja adequado a uma criança não deveria ser interessante para um adulto. Sigmund Freud, na conferência “Escritores criativos e devaneios” (1976), fala sobre como a habilidade de um escritor de despertar emoções com seu material desperta a curiosidade de quem lê. Nesse texto, ele reflete sobre o lugar da brincadeira e fantasia na vida de crianças e adultos.

O brincar da criança é determinado por desejos: de fato, por um único desejo – que auxilia o seu desenvolvimento –, o desejo de ser grande e adulto. A criança está sempre brincando ‘de adulto’, imitando em seus jogos aquilo que conhece da vida dos mais velhos. Ela não tem motivos para ocultar esse desejo. Já com o adulto o caso é diferente. Por um lado, sabe que dele se espera que não continue a brincar ou a fantasiar, mas que atue no mundo real; por outro lado, alguns dos desejos que provocaram suas fantasias são de tal gênero que é essencial ocultá-las. Assim, o adulto envergonha-se de suas fantasias por serem infantis e proibidas. [...] Mesmo que ele as comunicasse para nós, o relato não nos causaria prazer. Sentiríamos repulsa, ou permaneceríamos indiferentes ao tomar conhecimento de tais fantasias. Mas quando um escritor criativo nos apresenta suas peças, ou nos relata o que julgamos ser seus próprios devaneios, sentimos um grande prazer, provavelmente originário da confluência de muitas fontes. [...] A verdadeira *ars poetica* está na técnica de superar esse nosso sentimento de repulsa, sem dúvida ligado às barreiras que separam cada ego dos demais. [...] Talvez até grande parte desse efeito seja devida à possibilidade que o escritor nos oferece de, dali em diante, nos deleitarmos com nossos próprios devaneios, sem auto-acusações ou vergonha. (1976, p. 151 e 158)

A culpa da autora em assistir a desenhos animados vem dessa expectativa de que o adulto já não pode mais perder seu tempo com a fantasia, apesar de sabermos que adultos seguem fantasiando às escondidas, e ela é um exercício de manifestação dos nossos desejos e motivações. Ora, não seriam nossas motivações, independente da fase de vida, originadas de desejos infantis? Não há nada de vergonhoso em consumir desenho animado, uma mídia ainda hoje estereotipada como “coisa de criança”, assim como não há nada de vergonhoso em ler os textos que seus alunos gostam, ou livros best-sellers, que são outras fontes de vergonha comumente relatadas nas autobiografias, mas existe o arquétipo do professor (e adulto) de literatura ideal, que não consome nada além de obras literárias como parte de seu tempo livre. Assim, existe uma pressão profissional que caminha entre ser auto-imposta e fazer parte do imaginário coletivo de um professor e que inconscientemente retira dele o direito de brincar e se divertir e fantasiar diferentes realidades para si.

Criada em um lar hostil, com pais humildes e sem muita bagagem intelectual, pois não tiveram como terminar seus estudos por precisarem priorizar o trabalho, nunca tive forte contato com a leitura na minha infância. Uma das minhas carências é nunca conseguir me lembrar de um momento em que meu pai ou minha mãe me fizessem dormir lendo uma historinha qualquer. Apesar disso, tive certo contato com livros de historinhas infantis, de contos de fadas, daqueles de edição de coletânea, cujas ilustrações eram mais ricas do que o próprio narrado do enredo. (VS - graduação)

Apesar de meus pais terem estudado pouquíssimo, na minha (casa) os livros sempre tiveram presença certa, por dois motivos básicos: um, porque era bonito ter livros em casa e dois, porque queriam que tivéssemos acesso a esses objetos que eles nem sonharam em ter na infância. Para eles, ter os livros na estante significava nos dar uma oportunidade diferente da deles, e eu cresci ouvindo isso. Mesmo em condições financeiras precárias, os exemplares infantis herdados de crianças mais abastadas da família e as coleções de clássicos conseguidas com o selo dos jornais fizeram parte do meu primeiro contato com o “reino das palavras”. (B - mestrado)

VS, licencianda, descreve seu lar como hostil. A leitura não era valorizada e a autora sente falta de momentos de compartilhamento com os pais, mas nenhum desses fatores impediu que ela tivesse acesso a leituras infantis. Essa aluna, ao longo da autobiografia, só vai se reconhecer como leitora ao entrar na graduação. É possível associarmos a sua dificuldade de pertencimento ao mundo dos livros, primeiramente, à família: o que os dois exemplos anteriores possuíam de atitude familiar afetuosa em relação à literatura, ela tem consciência de que não teve e ressentiu isso. Como disse Antonio Candido, a falta da fruição da arte e da literatura é mutiladora, assim como a falta de outros direitos. De acordo com Petit (2013 p. 49), “A leitura de obras literárias nos introduzem também em um tempo próprio, distante da agitação cotidiana, em que a fantasia tem livre curso e permite imaginar outras possibilidades”. VS com seu acesso a esse tempo próprio no qual tem a possibilidade de

imaginar outras realidades comprometido, não tem a mesma oportunidade de enxergar além da realidade de sua família. “Em cenários de pobreza os livros são objetos raros, investidos de poder, que provocam medo” (PETIT, 2013).

No exemplo seguinte, *B*, do PROFLETRAS, relata que, assim como *VS*, sua família é composta de pais que estudaram pouco, muito provavelmente pela necessidade de trabalhar. No entanto, a atitude deles em relação aos livros é oposta aos dos pais de *VS*: livros, sim, representam uma forma de poder, portanto, eles garantem o acesso para que seus filhos tenham oportunidades que eles não tiveram, além de representarem, fisicamente, uma materialidade que exemplifique a melhora de suas condições de vida. O poder do livro assusta, mas também representa sua importância social. Mesmo que seus pais tivessem a mentalidade de “oportunidade diferente” descrita por Colomer, quando fala que os discursos de elogios à leitura são provenientes de um desejo da sociedade de que as crianças dominem a língua escrita, ainda assim a oportunidade de ter diferentes exemplares em casa e, mais que tudo, ouvir dos pais a importância dos livros cria um ambiente propício para gerar a sua relação pessoal com a leitura.

É interessante perceber, por esses dois relatos, que a questão financeira não é determinante da mentalidade familiar em relação aos livros. No entanto, isso não significa que as oportunidades são as mesmas de uma classe mais privilegiada. Se o livro é distante da realidade do leitor, é visto como algo que não “serve” à classe trabalhadora, é natural, como disse Petit, que o objeto cause estranhamento e, conseqüentemente, dificulte a elaboração de um espaço propício à leitura em casa. O caso dos pais de *B* não podem ser vistos como regra.

A escola se reconhece nesse espaço (de especialista), já que se sentir guia dos aprendizes sempre foi o seu papel mais natural, mas é evidente que sua maneira de guiar a leitura não parece ter tido muito sucesso, se pensar efetivamente em *guiar* e não simplesmente em *substituir* a interpretação. (COLOMER, 2008, p. 22)

A escola, assim como a família, é uma das principais, senão a maior, instituições que agem na formação do leitor. O professor de português é responsável, como parte de suas atribuições, pela curadoria da literatura utilizada em suas turmas e pela formação leitora desses estudantes. A escolaridade é fundamental, inclusive, para desenvolver a leitura anônima do leitor, assim como vimos no exemplo de *AD*, que, depois do hábito de leitura iniciado pela mãe, entende que precisa aprender a “juntar as letrinhas” para ser sujeito de suas próprias leituras. Além disso, a escola é capaz de criar uma cultura literária que fomente o desenvolvimento do relacionamento com os livros. No entanto, como destaca Raquel Souza e Ana Creliá Dias em “A leitura literária no segundo segmento do Ensino Fundamental: a

identidade do professor em questão” ao falar dessa fase de escolarização, “A concepção de literatura nesses quatro anos de escolaridade não parece estar clara, bem como são vagas as expectativas sobre as tarefas do professor e o desempenho dos alunos”. Apesar do lugar consolidado que a literatura infantil possui no primeiro segmento do fundamental, a situação da literatura nos segmentos seguintes ainda é nublada, ficando a cargo do trabalho individual do professor para garantir a formação leitora. Há, portanto, acertos e tropeços nesse processo, que vamos analisar a partir dos exemplos das autobiografias.

Aos seis anos eu já tinha “devorado” todos os contos de fadas que existiam em casa e contentava-me com os quadrinhos, até que a escola do meu irmão (mais velho que eu 5 anos) solicitou um livro paradidático para fins avaliativos chamado “O Céu é um espelho lá longe” de Guilherme Cunha Pinto (eu decorei o nome do livro e do autor naquela ocasião e jamais esqueci). Meu irmão nunca leu o livro para fazer a sua avaliação, já eu o li incontáveis vezes. (B - mestrado)

Passando para a adolescência, é o momento em que eu, de fato, tenho contato com livros de assuntos mais aprofundados. Contudo, se me perguntar se eu li muitos livros, direi que me lembro de bem poucos, na verdade. Apesar disso, os que li, ganharam um espaço especial na minha memória, e cada um me cativou de forma diferente. Desses, cito o *E agora, mãe?*, um livro que fala sobre a maternidade precoce de uma menina de 16 anos; *Escaravelho do Diabo*, que chamaria de clássico da literatura infanto-juvenil, e fico feliz por um dos meus professores no Ensino Fundamental ter me dado a oportunidade de conhecê-lo; e, um outro clássico, talvez mais clássico ainda, os livros de Pedro Bandeira. (VS - graduação)

A passagem de *B* mostra diferentes situações de leitura sobre um mesmo livro. A autora utiliza em sua escrita, ao rememorar uma experiência como leitora, uma forma objetiva e distanciada vinda de sua profissão ao descrever a proveniência do livro de Guilherme Cunha Pinto, e se reaproxima subjetivamente do texto ao narrar suas afetividades e fazer seus comentários em parêntesis. É importante destacar primeiro a influência familiar do irmão mais velho. Por mais que a autora não destaque nenhuma leitura compartilhada com ele, vê-lo em posse de uma nova leitura enquanto precisava, como ela disse, contentar-se com quadrinhos provavelmente a motivou, como irmã mais nova, a ler algo exigido ao irmão. No entanto, como disse Petit (2013), “os gestos que acompanham a leitura escolar e a leitura pessoal não são os mesmos”. O livro foi solicitado pela escola para fins instrumentalistas, de avaliação. Raquel de Souza e Ana Creliá Dias, em “O lugar do leitor entre livros e leituras” (2015), dizem que

A leitura ainda é feita **a partir do paradigma da avaliação e não do texto em si**, isto é, há por parte dela o entendimento de que ainda não se resolveu a questão de como ler na escola sem associar essa prática, quase sempre, ao **utilitarismo** de uma avaliação que se quer controladora da leitura do aluno. (DIAS e SOUZA, 2015, p. 115) (grifos meus)

B não traz a perspectiva do irmão, então não sabemos como esse texto foi trabalhado em sala de aula e se, de fato, isso aconteceu. O que vemos em jogo, entre os dois irmãos, é a obrigatoriedade versus a fruição. Sem o trabalho de mediação necessário, o livro na escola é visto como mais uma ferramenta de poder ao invés de um espaço íntimo, e sem um objetivo de trabalho com o material literário, a leitura perde o seu propósito e a avaliação pode ser feita sem ela. A questão, portanto, não é o livro, e sim a mediação em sala de aula.

No exemplo de *VS* observamos a aproximação com a leitura durante a adolescência. Apesar de não lembrar de muitos livros, a autora constrói uma relação de afetividade com aqueles que lembra. Um deles trata-se de um livro apresentado por um professor do Ensino Fundamental, o que reforça, para nós, que a obrigatoriedade de leitura na escola não é um problema, afinal, para muitos estudantes, a escola é o último contato com a leitura literária. É, no entanto, a partir do projeto de formação leitora individual de seu professor que o livro a impressiona e a motiva a ler outros clássicos da literatura infanto-juvenil.

Vemos, portanto, em jogo, nos dois exemplos, as diferentes faces das obrigatoriedades de leitura na escola. Não há um projeto institucional claro de mediação de leitura previsto, deixando a cargo do professor os avanços e recuos na formação do leitor. Ao mesmo tempo, é preciso levar em consideração que esse profissional em sala de aula muito provavelmente não teve a formação necessária para ser um professor de literatura na educação básica, visto a falta de disciplina de ensino de literatura nas grades dos cursos de letras, e fica a cargo de seu interesse pessoal buscar aprimorar o seu papel.

Sou guiada pelo entusiasmo na leitura, pelo desejo de não querer parar e buscar ter tempo logo para continuar aquele texto. Tive minha filha aos 15 anos e não conseguia comprar livros, e, sinceramente, não era minha prioridade. A leitura ficou restrita ao Ensino Médio. Dentre a Literatura Clássica, o foco eram os trabalhos do colégio. Para um dos seminários, li “Noites do Sertão”, de Guimarães Rosa. Lembro que o escolhi pelo tamanho, mas no fim, gostei muito, principalmente do seu neologismo. Outro fato marcante no período escolar foi a ida ao teatro, na UERJ do Maracanã. Fomos assistir à peça “Senhora”, baseada no livro de José de Alencar. No fim, recebemos dois livros: “Senhora” e “Dom Casmurro”. Resolvi ler o livro de Machado de Assis. Resultado: as três vezes que tentei, parei no capítulo sobre “Dona Glória”. Achava a leitura intrigante, porém complexa e sempre o deixava de lado. Só o li completamente quando entrei na faculdade, na verdade, eu “me obriguei” a ler e foi ótimo. (CX - mestrado)

Com 14 anos, uma professora tentou nos obrigar a ler Dom Casmurro, de Machado de Assis, e tal coisa me marcou muito, porque a narrativa de Machado de Assis, combinada com sua linguagem foi muito pra minha cabeça, e eu só fui me livrar do trauma de Machado de Assis, quando eu entrei na graduação, aos 19 anos. (AL - graduação)

Chegando ao Ensino Médio e meu contato com a matéria de Literatura, a única coisa que poderia dizer é que foi um desastre! Só o que me lembro é de ter ficado de recuperação no meu 3º ano, porque não dei a resposta prontinha do jeito que meu

professor queria. É neste momento em que cai por terra toda a minha crença na livre interpretação sobre a leitura, e me retraio no receio de não ter capacidade para ler tal livro. Até hoje, sinto que pra ler Grande Sertão: veredas seria necessário eu fazer um curso com Antônio Candido ou com Alfredo Bosi, isto, apesar de ter me encantado com a Terceira Margem do Rio. (VS – graduação)

Os exemplos acima foram escolhidos por tratarem de relatos acerca do ensino médio e a relação com a disciplina de Literatura, que passa a existir em muitos currículos separada da disciplina de Língua Portuguesa. No primeiro, *CX*, uma aluna do mestrado oriunda de uma classe desprivilegiada conta-nos como ela, leitora devoradora de histórias, afastou-se dos livros depois de uma grande mudança em sua vida: ser responsável pela vida de uma criança. Entre garantir a sobrevivência de sua família e comprar livros não há escolha. Ainda assim, o acesso à leitura ainda foi garantido pela escola. Como disse Colomer, em **Andar entre livros: a leitura literária na escola**, “Talvez tenhamos de reconhecer que, para muitas pessoas, este último acesso à leitura só terá lugar no contexto escolar e como experiência pontual” (2008, p. 68). Ainda que o foco fosse os trabalhos do colégio, *CX* estava mantendo um contato com a literatura que não seria possível de outra forma, portanto a escola cumpriu o seu papel de garantir o direito de *CX* à literatura. Indo além, a escola também consegue proporcionar uma ida ao teatro, ou seja, uma oportunidade de enxergar a mesma narrativa em diferentes expressões artísticas e ampliar o repertório de referências de seus alunos, que termina, com chave de ouro, com os alunos ganhando livros. Relatos como esse mostram o poder de uma prática de educação literária transformadora, que aproxima os leitores da literatura e, conseqüentemente, da busca identitária de si mesmos, afinal, como diria Candido em “O direito à Literatura”, a experiência com a literatura não é inofensiva, já que ela tem papel formador de personalidade por ser imagem e transfiguração poderosa da realidade. *CX*, já como professora, não esqueceu de sua ida ao teatro, de seus encontros com Guimarães Rosa, José de Alencar e Machado de Assis, cada um no seu tempo e ritmo. Não foram experiências inofensivas. Infelizmente, nem todos tiveram a mesma oportunidade.

Tanto *AL* quanto *VS*, ambas alunas da graduação, relatam experiências mais turbulentas durante o ensino médio. *AL* divide um trauma, um momento tão negativamente impactante em seu percurso leitor que levou anos até ser curado, da escolha de leitura de sua professora. Não há detalhes de como *Dom Casmurro* foi trabalhado em sala de aula, entretanto, é preciso levar em consideração, como destaca Colomer, as diferentes aprendizagens necessárias para a recepção de uma obra literária que não figuram nos programas de literatura das escolas. No caso de *Dom Casmurro*, por exemplo, já que se trata de um romance do século XIX com uma linguagem muito distante do conhecido pela maioria

dos alunos, não é possível esperar que os alunos conseguirão ler de forma autônoma sem a mediação do professor, ou seja, é um caso em que a curadoria e a indicação da obra não são suficientes. Se não há esse trabalho de mediação do professor de literatura, o encontro com o texto é doloroso, traumático, não através da linguagem do texto, mas sim pela experiência mutiladora de não conseguir nem mesmo decodificar o texto.

No caso de *VS* vemos um problema comum do trabalho com a literatura durante o ensino médio: a abordagem diacrônica e a exigência de uma leitura especializada que não condiz com a realidade leitora dos alunos.

A abordagem diacrônica ainda é prevalente e o corpus estudado compreende ora fragmentos esparsos de obras canônicas distantes da experiência do alunado, ora a leitura integral de algumas dessas mesmas obras, com fins claros direcionados à avaliação, sem o necessário debate sobre a construção de sentidos no diálogo com o texto. Neste caso, espera-se do jovem um aprofundamento crítico que raramente condiz com sua maturidade leitora. (SOUZA e DIAS, 2016)

Quando *VS* diz que sua crença na livre interpretação sobre a leitura cai por terra, é preciso reconhecer que houve um problema na sua formação como leitora. Um texto não permite qualquer interpretação porque estabelece limites do que é possível interpretar ou não a partir da sua linguagem, e *VS*, já na graduação, mostra um sintoma de um problema sistêmico: há grandes lacunas na formação do leitor especializado da escola à graduação, porque as ferramentas de aprendizagens necessárias para uma leitura crítica do texto, para além da apreensão subjetiva do leitor e das leituras consagradas de críticos literários, não estão sendo construídas, e o leitor trilha um caminho tortuoso que o faz acreditar não ser capaz de compreender um livro. Apesar disso, felizmente, é reconfortante perceber que, nos três casos, as leitoras prevaleceram e reencontraram suas leituras em momentos mais amadurecidos de seus percursos. A relação com a literatura, uma vez estabelecida, não pode ser subestimada.

Até hoje, sinto que pra ler Grande Sertão: veredas seria necessário eu fazer um curso com Antonio Candido ou com Alfredo Bosi, isto, apesar de ter me encantado com a Terceira Margem do Rio. Sim, li na faculdade, e não foi uma leitura fácil, mas lembro-me de me pegar lendo dentro do ônibus lotado e eu indo em pé, porque aquela leitura me cativava de forma que não saberia explicar. Como em Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres, que me desconcertou com a história de Lorelay. [...] Na faculdade, não entrei pensando em estudar Literatura, pois o trauma da recuperação do Ensino Médio me fez detestar a matéria. Porém, de todas as coisas ruins que a Universidade Federal do Rio de Janeiro me impingiu, a descoberta pelo meu amor à Literatura se não superou, consegui amenizar muitas das minhas frustrações acadêmicas. (VS)

A escolha pela faculdade de letras não foi por causa da Literatura, mas sim por causa da gramática. Fiz alguns anos de curso preparatório para as forças armadas, pois acreditava estar ali minha estabilidade financeira, precisa dela. Como não consegui

passar, decidi me tornar professora, afinal, havia gostado de ensinar as regras gramaticais para os colegas que não as entendiam. Então, fui em busca disso, um diploma de professora. Meu objetivo não estava no ensino básico, mas sim na sonhada e “promissora” carreira de professora de cursinho, aquela desejada e querida por muitos. Foi nesse momento que me perdi de mim, das leituras, da subjetividade, de tudo. Foram alguns anos só querendo saber das orações subordinadas substantivas objetivas diretas reduzidas de infinitivo. Alguns clássicos até vieram com o compromisso da graduação, afinal, tinha que me formar, e fazia parte do currículo lê-los. A pata da gazela, O cortiço, Senhora, Dom Casmurro, Jaime Bunda. Terminada a faculdade, foi um longo tempo longe dos livros, ministrando aulas de gramática. (LT)

O aluno que entra na licenciatura em Letras encontra, enquanto leitor literário, desafios, ao mesmo tempo, próximos e distintos da escola. O leitor é parte fundamental do processo de formação básica, conseqüentemente mostra-se necessário que a graduação também se responsabilize pela formação do leitor literário, em especial aqueles que vieram de processos de escolarização acidentados. Para ponderar mais sobre isso, cito Dias e Souza no artigo “O lugar do leitor entre livros e leituras” ao tratarem de relatos de professores sobre as suas trajetórias como leitores:

O salto feito nos relatos, da escola à universidade, parece alocar os professores em um espaço em que suas emoções e apreensões subjetivas estão desautorizadas. O curso de Letras recebe muito mais não leitores literários do que leitores, como podemos perceber hoje em nossa prática. (DIAS, SOUZA, 2015, p.116)

O primeiro desafio é a disputa do lugar do leitor entre o subjetivo e o especializado. Em parte do relato de *VS*, aluna da graduação, ela conta sobre a sensação de não ser uma leitora especializada o suficiente para poder ler Guimarães Rosa, apesar de ter sido afetada intimamente pela leitura de “A Terceira Margem do Rio”. O leitor é múltiplo e há, nele, espaço para a subjetividade e para a especialização, mas o discurso institucional sobre a leitura valoriza a substituição do subjetivo pelo especializado, e, conseqüentemente, como apresentam as autoras, desautorizam os afetos dos leitores e, em um cenário onde a maioria não lê literatura e nem se considera leitor, acentua a formação continuada acidentada dos leitores, sendo eles anteriormente leitores literários ou não. Ainda assim, *VS* destaca que a faculdade foi responsável por firmar sua relação com a literatura e abrandar suas apreensões acadêmicas. É possível perceber, portanto, que a formação continuada do leitor, como o próprio nome já diz, continua a acontecer, mesmo que a universidade não reconheça o seu papel nesse percurso:

E a universidade não parece estar a par de sua função também como formadora de leitor, uma vez que os estudos são encaminhados para a pressuposição de que os alunos já estão formados e receberão ali apenas as ferramentas crítico-teóricas de que devem dispor como especialistas na área. (DIAS, SOUZA, 2015, p. 116)

Paralelamente, *LT* atesta, liricamente, perder-se de si mesma ao se afastar das leituras e da subjetividade. Michele Petit (2013), como mencionado antes, fala da leitura enquanto “lugar”, da capacidade da relação com a leitura literária de criar um espaço íntimo do leitor, um “teto todo seu”, onde ele pode experimentar realidades diferentes das dele. É mais que esperado, então, que uma intermissão abrupta deixe uma ferida subjetiva no leitor, como quem perde uma parte de quem é. Sobre essa substituição do leitor subjetivo pelo especializado e a perda identitária, há outros relatos que se assemelham em linguagem ao apresentar seus afetos em relação à leitura.

Mas eu nunca senti tanto desgosto pelo ato de ler quanto quando eu estava na metade do meu curso de graduação em Letras. De alguma forma a faculdade me fez pensar que eu não sabia ler certo, ou que no mínimo o meu modo de leitura não era dos melhores, foi como se pegassem o que eu mais amava no mundo e me dissessem que eu não era boa o suficiente naquilo. (IA - graduação)

Sendo assim, não dava pra fugir do destino anunciado desde Dom Casmurro, a faculdade de letras. Para muitos, esse poderia ser o final feliz, entretanto, “meu mundo caiu”, a leitura acadêmica, analítica, crítica que eu passei a fazer daquelas obras as quais eu amava foi tornando o “hobby” em obrigação e a emoção das descobertas em satisfação profissional. (B - mestrado)

Nos dois exemplos, tanto da aluna de graduação quanto do mestrado profissional, a escolha vocabular para relatar a nova relação que se estabelecia com os textos literários chama a atenção pelo tom emocional, a perda mutiladora de seus espaços íntimos fica evidente como quem fala do fim de um relacionamento amoroso: o desgosto de algo que era tão precioso e foi manchado, o mundo que desaba quando perde quem se ama. Para os alunos que já possuíam uma relação bem estabelecida com a leitura literária anterior à graduação, a subjetividade do leitor, apesar de desautorizada, não deixa de existir e sente os impactos do não reconhecimento do seu lugar de direito.

Retomando os exemplos iniciais, o texto de *LT* também apresenta um outro desafio que faz parte dos anseios dos estudantes de graduação: a separação entre o ensino de língua e o ensino de literatura. Segundo a autora, sua escolha pela faculdade de letras veio por meio do interesse em se tornar professora de **gramática** em cursinhos preparatórios. Sobre essa separação entre língua e literatura e a distribuição de disciplinas no Mestrado Profissional, Dias e Souza apresentam que

Das seis disciplinas obrigatórias do curso, apenas uma diz respeito à literatura, e a justificativa para essa ausência pauta-se na realidade do público-alvo, o que demonstra que o espaço acadêmico ratifica a confusão que o ensino brasileiro faz entre a disciplina Literatura e a leitura do texto literário. (DIAS, SOUZA, 2015, p.113-114)

Apesar de tratarem especificamente do currículo do PROFLETRAS, o dado apresentado pelas autoras reforça uma noção que se perpetua para além da graduação e, portanto, também passa por ela. A confusão a que as autoras se referem diz respeito à noção de que a leitura do texto literário estaria restrita a disciplinas de Literatura, distanciando o ensino de língua e de sua representação artística. No entanto, a realidade é que o professor de língua portuguesa nas escolas é responsável não só pelo ensino da gramática, mas também pela produção textual, compreensão e leitura. *LT* completa que leu diversos clássicos apenas como parte de suas obrigações para terminar a graduação e, depois de finalizá-la, passou anos distante dos livros, ministrando aulas de gramática. É evidente, então, que esse profissional corre o risco de se formar sem o apoio de uma reflexão sobre o seu lugar como leitor e, além disso, sinta uma lacuna em sua formação enquanto mediador de leituras.

Por meio destes dois relatos, nota-se que a manutenção da relação do leitor com a literatura acontece com pouca interferência da faculdade, que não parece estar ciente de seu papel como formadora de leitores e mediadores. Fica a cargo do estudante preocupar-se com esse percurso, muitas vezes sem o contato com a leitura literária e o conhecimento teórico para avaliar sua trajetória e seu futuro papel como professor de literatura.

Sinto que eu ainda não sou a mesma quando comparo as minhas leituras para a universidade com aquelas que eu faço por prazer, como se em todos os meus trabalhos eu ainda tivesse que forçar uma pessoa mais madura e menos sentimental que consegue olhar o texto de um ponto de vista quase que puramente objetivo, ao contrário da pessoa extremamente emocional que sou ao ler nas minhas horas vagas. Minha única esperança é que talvez um dia essas duas leitoras dentro de mim se encontrem e consigam perceber que não somente elas convivem muito bem, como também trazem o melhor uma da outra. Acho que esse encontro já começou a acontecer de uma maneira muito tímida, mas como tudo na vida, precisa de tempo e experiência para atingir o seu potencial máximo. (IA - graduação)

Já li dos textos populares aos clássicos, dos conhecidos aos nem tão divulgados, e tento repassar essa vontade para minha filha, sem críticas (como aquelas que vi e ouvi a professora de Português fazer no ensino Médio) e restrições, pois acredito que qualquer leitura é bem vinda. Sou “preconceituosa” com minhas escolhas e não “abro o coração” para novas leituras. Ainda preciso despertar sensações diferentes e toda minha trajetória de leitora ajudou a formar um pouco da professora que sou. (CX - mestrado)

Já formada, eu me sentia mal de não ter mais o livro como refúgio, era, para mim, impossível ler os meus livros preferidos apenas por entretenimento e eu me perguntava se precisaria encontrar outra forma de diversão. Até que os alunos chegaram à minha vida e me arremessaram de volta à adolescência, dessa forma passei a ler com eles uma categoria de livros que não havia feito parte da minha história de leitora até aquele momento, a chamada “literatura de massa”. Comecei por “Jogos Vorazes”, passei por “Crônicas de Nárnia”, “Divergentes” e essa experiência me fez sentir outra vez aquela sensação de leitura descompromissada, rápida, facilmente degustada e divertida. Foi um alívio, eu olhava para as prateleiras – agora da minha própria casa – e encontrava lá, de um lado, as minhas ferramentas de trabalho, muitos livros (graças a Deus) considerados obras-primas da literatura

nacional e internacional clássicas, mas no cantinho iniciava-se uma coleção daquilo que eu mesma chamo de “pecadinhos literários” aos quais até hoje eu recorro quando preciso “viajar” sem compromisso. Eles não me saciam, mas servem muito bem como petiscos. (B - mestrado)

Annie Rouxel, ao falar das autobiografias de leitor, frisa a importância do gênero para aqueles que trabalham com a literatura, a fim de avaliarem suas trajetórias como leitores literários. Para professores, o exercício é interessante para observar também o processo de formação de um leitor, os afastamentos e aproximações dos livros e a contínua manutenção de sua formação leitora, para além do trabalho de mediador de leituras. Um detalhe observado, ao olhar todas as autobiografias selecionadas, é uma facilidade maior de encontrar exemplos de reflexões acerca do papel do professor e do lugar do leitor nas autobiografias das alunas-professoras do Mestrado Profissional. Uma possibilidade para isso ter acontecido é o fato de as alunas do Mestrado Profissional já terem experiência em sala de aula e certamente se depararam com os anseios sobre o lugar da mediação e da leitura subjetiva no dia a dia da profissão. Os exemplos selecionados contêm um de uma estudante de graduação (*IA*) e outros dois de estudantes do mestrado profissional. Eles abordam três diferentes perspectivas sobre esses anseios.

No primeiro, encontra-se uma estudante de graduação no processo de se recuperar do seu breve término com sua leitora subjetiva. Ela avalia sua situação no presente e reflete sobre o futuro, demonstrando conhecer os diferentes tipos de leitores que coexistem em um sujeito leitor. *IA*, com sua autobiografia, percebe que está em um momento de transformação e ressignificação de seu lugar como leitora, reconhecendo que é um processo que demanda tempo, e não instantâneo. Ainda assim, não há uma reflexão acerca do futuro em sala de aula.

No segundo exemplo, *CX*, aluna do PROFLETRAS, descreve uma dualidade na sua visão sobre a seleção de leituras. Ao refletir sobre seu papel como mediadora da filha, seu discurso mostra uma preocupação em não repetir padrões que provocassem um afastamento do universo da leitura literária, assim como vivenciou no ensino médio. Entretanto, enquanto leitora, ela não se dá o mesmo direito. Suas escolhas são mais criteriosas, o que dá espaço para duas possibilidades de interpretação: a primeira é a de que a autora é uma leitora experiente e, portanto, mais criteriosa em relação à qualidade do que lê e o que desperta nela o interesse de leitura; a segunda é que a sua posição enquanto professora impõe uma pressão em relação ao que se lê e como se lê, como parte do processo perpetuado de substituição do leitor subjetivo pelo leitor especializado, o que resultaria, no caso da autora, em uma professora que não abandonaria o olhar sacralizado e autorizado do texto, nem mesmo em suas leituras

subjetivas. Essas possibilidades não são excludentes, e falam da distância da figura do leitor literário e do ensino de literatura nos estudos acadêmicos.

No terceiro exemplo, *B*, também aluna do mestrado profissional, compartilha de suas angústias enquanto leitora, afinal, como dito por Annie Rouxel (2013), “Como se assumir não leitor?”, apesar de serem, sim, leitoras. Teresa Colomer, em “Andar entre livros: A leitura literária na escola” (2008), destaca que, para a maioria da população, a escola é o último contato com a leitura do texto literário, porque sem ela, não há mais a obrigação de ler. Ainda que a obrigação não seja o melhor caminho de incentivo à leitura, para muitos, ela é a única forma de motivação. A autora entende que, ao deixar seu lugar de estudante e ocupar um lugar de mediadora, estaria abandonando, também, seu lugar como leitora subjetiva para substituí-la pela leitora especializada, que não consegue mais ler seus livros favoritos sem um olhar de autoridade, repetindo o processo descrito por outros leitores em suas autobiografias. No entanto, a obrigatoriedade de confrontar o seu lugar como leitora diante da responsabilidade de mediar leituras em sala de aula aliada a uma prática pedagógica que enxerga o aluno como sujeito detentor de conhecimento possibilitou que ela explorasse um mundo novo de leituras onde sua leitora especializada não ganhou voz e sua leitora subjetiva teve liberdade de ressurgir. É interessante observar que a autora considera a leitura desses livros como seus “pecadinhos literários”, o que mostra algumas perspectivas em disputa: os anseios enquanto figura detentora de “autoridade literária”, que carrega culpa em suas leituras despreziosas, mas, ao mesmo tempo, reconhece que a leitura de um livro de ficção não é o mesmo que a leitura de um texto literário. Por último, o contexto socioeconômico se evidencia ao destacar a alegria de possuir muitos livros, realidade inimaginável durante sua infância. Ainda que o percurso de formação continuada do leitor seja uma trajetória de amadurecimento, há, nele, uma criança abraçando seu livro favorito.

Há, portanto, bastantes similaridades entre os discursos das estudantes de graduação e das professoras em formação continuada e as maiores diferenças são marcadas pela experiência de sala de aula das professoras, que carregam os anseios subjetivos, os desafios da profissão e a pressão do que se é esperado de uma leitora especializada. Para observar a interferência de uma disciplina de formação para o ensino de literatura e entender o processo de transformação do professor leitor, que começa na graduação e termina com o título de Mestre no caso desta pesquisa, analisaremos no próximo capítulo as entrevistas de professores que já encerraram sua formação no PROFLETRAS.

CAPÍTULO 3: Entrevista com os Mestres

Antes de discutir o conteúdo das entrevistas, é interessante entender o formato no qual elas foram desenvolvidas e como isso se manifesta entre os diferentes entrevistados. A entrevista foi planejada de acordo com a visão de Liliana Bastos e William dos Santos (2013), que pensam nela como um evento social no qual o discurso é construído de forma cooperativa, que chamam de cocriação identitária, e entendem a entrevista como um tipo de discurso no qual o entrevistador é parte ativa do processo de construção de sentido e revela a si mesmo em conjunto com o entrevistado. O princípio por trás deste modelo é mostrar que a produção não é uma narrativa unilateral, os participantes trazem à tona suas complexidades identitárias e ocupam uma posição horizontalizada que permite que o entrevistado assuma seu lugar de sujeito e se sinta mais à vontade para compartilhar o que quiser transmitir, sem se preocupar de estar sendo avaliado ou de uma necessidade de formalidade que pudesse tolher suas falas. Além disso, a possibilidade de troca de experiências com o entrevistador assume, em sua estrutura, que ele não é isento no processo e abre espaço para a descoberta de si mesmo.

Para não comprometer o objetivo da pesquisa e direcionar a conversa, afinal, é nisso que a entrevista se transforma, ela é semiestruturada com perguntas que funcionam como um guia da narrativa a ser contada. Essas perguntas são amplas o bastante para dar liberdade ao entrevistado de seguir o caminho de narrar suas histórias de acordo com a necessidade de posicionamento identitário que pensa ser fundamental dentro do tema da entrevista. Entrei em contato com diversos professores que finalizaram o PROFLETRAS pela UFRJ, mas apenas três puderam contribuir para esta pesquisa. As três entrevistas aconteceram em 2023 por meio de encontros online, que foram gravados com a permissão dos entrevistados e a transcrição na íntegra encontra-se nos anexos deste trabalho. Os entrevistados serão identificados com as suas iniciais para preservar suas identidades.

A partir das características apresentadas, o material coletado apresenta uma diferença de duração de acordo com o nível de interação com o entrevistado, já que cada entrevista é guiada pela capacidade e possibilidade de se colocar disponível. A entrevista com o professor *V* durou trinta minutos, a com a professora *R* uma hora e com a professora *Y* uma hora e meia. A forma escolhida por eles para dar encaminhamento aos relatos é diferente, o que influencia o tempo de abstração e o quanto de subjetividade há em cada resposta. Além disso, a relação

estabelecida com a entrevistadora interfere no nível de vulnerabilidade que o entrevistado permite acessar.

Apesar de se tratarem de apenas três entrevistas, o conteúdo delas é muito vasto, então optei por fazer um recorte para analisar, considerando principalmente as experiências que tiveram na disciplina de ensino de literatura no PROFLETRAS e as vivências profissionais e pessoais que foram afetadas pelos conhecimentos que adquiriram. O que fica ressaltado nas entrevistas semiestruturadas, principalmente, são os incômodos relacionados ao ensino de literatura, o que chamei de desafios, e as ramificações do aprendizado ou que trouxeram um impacto positivo para suas vidas ou das quais se orgulham de terem vivenciado, o que chamei de reverberações. Por último, considere válido chamar atenção também para o que não está em evidência, ou seja, os silêncios que preenchem os discursos e são observáveis a partir do que foi discutido, o que chamei de ausências. Ao iniciar cada ponto a ser explorado, farei uma breve introdução sobre a relevância de cada critério.

3.1 Desafios.

Decidi iniciar minha análise a partir dos desafios que os professores enfrentam. Faz parte de ser humano lidar, ao longo da vida, com diversos obstáculos – alguns mais, outros menos – que influenciam seu desenvolvimento e modificam o rumo de suas trajetórias. Para entendermos a atuação da disciplina de ensino de literatura do PROFLETRAS na vida dos entrevistados, precisamos entender as dificuldades que encontraram para se formarem como professores de literatura e para trabalharem o texto literário em sala de aula antes da formação continuada, porque é a partir dessa contextualização que compreendemos o lugar que ocupavam no início da disciplina e como esse encontro modificou o entendimento deles do que é ensinar literatura na escola pública. Partindo desse pressuposto, o primeiro desafio que vamos observar é o lugar do leitor de literatura na licenciatura. *R*, assim como vimos pelas autobiografias de alguns participantes nos capítulos anteriores, demonstra ter consciência do processo de transformação da sua identidade enquanto leitora de literatura com a entrada na universidade.

Como leitora, eu comecei a me ver na obrigação, porque o que acontece, quando você entra na universidade, eu era uma leitora muito, eu lia muito, sabe? Eu lia muito. Mas aí, depois de um tempo, quando você entra um pouco na fase adulta e na universidade, ao mesmo tempo, é muito difícil você manter esse foco de leitura, né? E eu descobri, e aí o que que acontece? Eu agora entendo um pouco porque que isso aconteceu comigo. Eu não era diagnosticada com déficit de atenção, né? E aí, com essa rotina intensa de estudo, trabalho, não sei o que, não sei o que, acabou que eu deixei de priorizar a leitura. Leitura realmente deixou de ser um hábito, né? Ser uma coisa frequente. E, nesse sentido, eu vi que eu comecei a perceber a importância, não

só da formação, da minha formação também, de continuar nessa formação, de continuar lendo, até pra eu poder pensar em qual livro eu vou trazer pra esse aluno, entendeu? Então, assim, é um trabalho, é uma continuidade mesmo, não pode, não dá pra você ler só, ah, eu só li durante o ensino médio e o ensino fundamental, não. Tem que ter uma continuidade, senão você não vai dar, você não vai conseguir. (R)

Ela analisa criticamente sua trajetória em um outro momento da entrevista, reconhecendo ter vindo de uma formação leitora privilegiada em relação a seus pares, com uma família bastante participativa na educação leitora, acesso a uma escola de qualidade e visitas frequentes a diferentes bibliotecas, então sabe que é uma leitora experiente. Talvez por ter o hábito da leitura já estabelecido, a entrevistada percebe os desafios que o leitor encontra ao sair da escola e iniciar a vida adulta, para além do transtorno de aprendizagem que tinha e não sabia. O espaço para a leitura subjetiva diminui consideravelmente e, ao mesmo tempo, cresce a preocupação do leitor especialista com o lugar fundamental que a leitura literária ocupa em sua profissão e a necessidade de continuar lendo para formar novos leitores.

Na continuidade de seu relato, para além do exemplo anterior, *R* compartilha que aprendeu alguns conceitos teóricos relacionados ao ensino de literatura por meio de sua professora de prática de ensino, cuja pesquisa girava em torno do ensino de literatura e que coincidentemente voltou a dar aula para ela no PROFLETRAS com a disciplina de literatura e ensino. Houve, portanto, um contato com esses conceitos por causa do posicionamento de sua professora, sem uma disciplina exclusiva para tal. Apesar de admitir que havia disciplinas optativas sobre isso, ela também conta que essa oferta não era na faculdade de letras e que a divulgação não era suficiente, ficando a cargo do aluno procurar por isso individualmente para tentar encaixar no seu cronograma. Dentro da sua realidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, pegar essas disciplinas optativas em outro pólo era inviável.

A professora *Y*, por outro lado, apesar de demonstrar dividir as mesmas preocupações de *R*, assume uma postura diferente em seu discurso. Para além de analisar criticamente o seu percurso, ela aponta para a faculdade e a responsabiliza em parte pelos acidentes da sua formação.

Nunca vi a faculdade olhar para o professor de literatura. O que a minha formação era, você vai fazer literatura, vai fazer disciplinas de literatura para pesquisa. Você vai ser um pesquisador e você vai voltar para ser professor acadêmico. [...] O que queremos da literatura na escola? A gente não tem esse olhar. Pelo menos eu não tive. Eu fui aprendendo na marra. Eu sabia o que eu não queria por algumas aulas da universidade, daqueles professores que a gente não quer ser igual. Aí a gente tem, por um outro lado, os professores como Cinda e Ari, que transformam a literatura naquele palco. Cinda, do nada, começa a declamar, falar de um capítulo de um livro maravilhoso e vai te encantando, e você quer aquilo para você também. Você quer se apropriar daqueles textos, você quer criar aquele... universo de encantamento para que o aluno se torne um leitor, mas você não tem propriedade do que é, qual é o seu papel

enquanto professor de literatura. Eu fui ter esse olhar, que o meu papel enquanto professora de literatura é formação de leitor literário, é proporcionar a construção de um leitor literário agora no PROFLETRAS. (Y)

A recordação dela da época da licenciatura é a mais extensa dentre os entrevistados, e ela reconta as alegrias de estudar literatura, sim, mas principalmente discute os principais desafios que encontrou durante o curso, dentre eles a frustração de precisar trabalhar e não ter tempo hábil para as leituras necessárias em comparação com outros alunos que vieram de contextos privilegiados e só faziam a faculdade, para além de terem um repertório de leituras literárias muito maior que o dela, e o discurso violento sugerindo o abandono do curso se não puder ler feito por parte dos professores, que não considerava a realidade dos alunos, em sua maioria vinda de contextos desprivilegiados que, como vimos antes, não tiveram a oportunidade de construir uma relação com a literatura anterior à graduação.

No exemplo acima, sua análise se volta para o tratamento que o ensino de literatura recebia na licenciatura no período que fez parte do corpo discente. Ela destaca o olhar voltado para pesquisar literatura, mas não ensinar. A crítica de Y é também a força motora desta pesquisa, ou seja, esta visão da entrevistada se aproxima das reflexões críticas que faço. Entretanto, é importante esclarecer que não defendo a formação docente em detrimento da pesquisa na área de literatura, e sim a ideia de que a licenciatura precisa garantir o aporte teórico de ensino de literatura sem perder a conexão com a crítica literária. Y consegue olhar e reconhecer seu esforço individual de aprender a ensinar porque era uma função do seu trabalho que valorizava, e construiu uma forma de lecionar a partir do exemplo dos professores que teve durante a graduação, desde aqueles que a inspiraram àqueles que ilustraram a profissional que ela não gostaria de ser.

Essa lógica de apreensão do que seria ensinar literatura a partir do exemplo aparece também na entrevista de V, que relatou que antes de entrar para o PROFLETRAS sua visão de ensinar literatura era baseada em como foi ensinado durante o ensino médio, e não é difícil imaginar que muitos professores de língua portuguesa fizeram o mesmo, considerando que também não tiveram o contato com o aporte teórico para isso na licenciatura. Y admite que entendeu seu papel como formadora de leitores literários a partir da disciplina de literatura e ensino no PROFLETRAS.

No artigo “Literatura no PROFLETRAS: caminhos de formações mútuas” (2019), Ana Dias e Fernando Maués dividem os desafios de estabelecer a disciplina de leitura do texto literário no PROFLETRAS. De acordo com os autores, inicialmente, a garantia do espaço da literatura foi conquistada com luta, em especial contra os que enxergavam o texto literário

como um dentre muitos gêneros textuais, cujos estudos já eram previstos pelo Programa. Em seguida, os obstáculos giraram em torno da falta de docentes de literatura que quisessem ministrar a disciplina, o que gerou um grupo de profissionais heterogêneos para construir a ementa e que, em grande maioria, não tinham o conhecimento e a experiência na educação básica sedimentados por falta de repertório teórico e pela dificuldade de sair das particularidades de suas pesquisas. O artigo também traz relatos de professores que ministraram a disciplina e identificaram em si mesmos as limitações da formação profissional que tiveram e os malefícios do discurso repetidos por seus pares de separação entre formar pesquisadores, que seria compromisso da faculdade de letras, e professores, que seria compromisso somente da faculdade de educação. Ministrar a disciplina propiciou a conscientização sobre a responsabilidade de suas negligências, das quais foram vítimas enquanto alunos e repetidores enquanto professores da graduação. Fica evidente, portanto, que os docentes responsáveis pela disciplina precisaram, também, rever conceitos pré-estabelecidos e reformular o que entendiam como ensino de literatura, assim como os professores que assistiam às suas aulas, o que revela um despreparo generalizado, e ainda muito recente, neste quesito dentro da universidade e é refletido na escola.

No entanto, sabemos que nem todos os professores conseguem seguir para a formação continuada para ter acesso a esse conhecimento, e os entrevistados também falam sobre os obstáculos que enfrentaram para retomarem os estudos. O primeiro exemplo que trata desse assunto é o de *V*, um professor que não trouxe para a entrevista os desafios que encontrou durante a graduação, mas que abre espaço para discutir sua visão do ensino de literatura antes do mestrado profissional, e a dificuldade que encontrou para se manter atualizado profissionalmente.

Porque no dia a dia do professor, a gente muitas vezes não estuda, não se renova, porque fica nessa correria de correr atrás de dinheiro. Quer dinheiro, aí pega um monte de trabalho. E aí, para tentar ter um mínimo de qualidade de vida, você abre mão de algumas coisas. Uma delas é a formação continuada. (V)

V reconhece que, enquanto profissional, ele precisava aperfeiçoar sua formação, mas a dura realidade de precisar trabalhar muito para ter, como ele mesmo diz, “um mínimo de qualidade de vida”, dentro da lógica capitalista na qual estamos inseridos, fala mais alto. Sabemos que professores, em sua maioria, não recebem um salário digno para o trabalho que exercem, seja na escola particular ou na rede pública de ensino. Para além dos malefícios à saúde, ao lazer e ao conforto, este professor não tem espaço para a leitura literária, tão essencial tanto no âmbito subjetivo e identitário do leitor quanto no profissional, e ainda menos tempo para buscar a formação continuada. Para o professor de literatura, não basta

apenas o desejo de ler e a consciência de que necessita de referências para planejar as leituras que farão com seus alunos. Ler requer tempo, espaço e dinheiro também, bens que se mostram escassos quando olhamos para a realidade na qual esses professores estão inseridos.

O próximo exemplo, da professora *Y*, vai de encontro ao que disse *V*. Nele, ela revela como foi difícil ver seu sonho de fazer mestrado cada vez mais distante de sua realidade.

Eu distanciei. Eu olhava para o mestrado, que sempre foi o meu sonho, e dizia assim, isso não é para mim. Porque eu preciso trabalhar, eu preciso ganhar dinheiro, eu preciso ajudar em casa, eu preciso construir a minha vida. Como é que eu vou largar o meu emprego para viver o sonho da vida acadêmica sem ter uma bolsa de mestrado, sem ter a possibilidade de sair e saber que vou terminar, vou fazer um concurso e vou passar. Aí vou terminar e vou estar desempregada, com o mercado um comendo o outro, um derrubando o outro, que era o mercado do vestibular na época em que estava. (*Y*)

Y se emocionou ao compartilhar o que uma professora disse no final do seu percurso da graduação. Essa professora, de acordo com *Y*, revelou que se ela quisesse ser orientada para o mestrado, a entrevistada precisaria parar de trabalhar porque não aceitava orientar pessoas trabalhando, pois era preciso tempo e dedicação para a pesquisa, e esse acontecimento marcou profundamente *Y*, alguém que sonhava com a vida acadêmica, a ponto de levá-la às lágrimas durante a entrevista. O argumento da professora para *Y* dizia respeito a uma necessidade de produção para uma linha de pesquisa que ainda não era consolidada. Entretanto, a necessidade de índices de produção de um Programa comumente não está alinhada aos percursos formativos dos estudantes, que estão, em sua grande maioria, distantes do imaginário de aluno de letras ideal esperado pela universidade. Vera Medeiros (2023) indica algo semelhante em seu relatório a partir do ponto de vista do trabalho na escola, já que atender exigências de resultados de órgãos reguladores é uma demanda na escola que aparece na maioria das dissertações dos professores do PROFLETRAS, que apontam a valorização do “como fazer” das sequências didáticas, deixando à margem do processo o “para que fazer” e “por que fazer” e comprometendo a flexibilidade exigida pelos processos de ensino e aprendizagem.

Como veremos adiante, os professores entrevistados falam sobre incutir em seus alunos a importância do sonho para viver, já que é ele que nos move apesar das dificuldades, e para *Y* a realidade, em conjunto com o discurso mais comumente repetido pela universidade, naquele momento, arrancou seu sonho. Cabe aqui acrescentar que minha escolha vocabular não é arbitrária, afinal, a perspectiva de um futuro melhor é fundamental para a identidade que compõe o ser. Perder um sonho é também perder uma parte de si mesmo. Felizmente, esses

professores conseguiram transformar suas realidades o bastante para continuarem seus estudos e conquistarem o título de Mestre.

Por fim, os professores dividiram as dificuldades que encontram para ensinar literatura no dia a dia da escola.

A gente tem, no nono ano, a gente tem...[...] Seis tempos por semana. Só que é modular. Então, na real, a gente tem quatro meses ali, né? Não são seis, são quatro. É por semestre, né? Que eles avançam. E aí é muito difícil você trabalhar esse... É muito difícil você trabalhar esse conteúdo em quatro meses, com todos os problemas que se tem naquele contexto, Enfim, você fica doente, tem greve, tem eventos esportivos, um monte de coisa, o calendário nunca é exatamente igual. E aí a gente acaba tendo problemas em relação a isso pra dar sequência a esse trabalho. Então eu acho que eu teria pego um romance menor. [...] E aí eu faria isso, eu trabalharia um romance um pouco menos denso, pra trabalhar o *Capitães de Areia* no ensino médio, quando eles estivessem com mais maturidade. É porque o fato deles, assim, da possibilidade deles saírem sem ler um romance, um texto longo, me incomodava muito. (R)

R compartilha os contratempos causados pelas limitações do calendário e o fator humano que foge ao planejamento das aulas. Ela trabalha com adolescentes em situação de privação de liberdade através de medidas sócio-educativas e o cronograma é estruturado em módulos semestrais, o que diminui o tempo hábil do professor para trabalhar conteúdos mais longos. O contexto no qual *R* está inserida traz desafios próprios para a educação, como a força opressiva do Estado na instituição na qual trabalha, para além dos desafios comuns encontrados na educação pública. Ainda assim, apesar disso, ela entende a importância do contato com a literatura, principalmente depois da disciplina de literatura e ensino no PROFLETRAS, e isso gera nela um incômodo, pois o direito à literatura, sobre os quais Antonio Candido fala em “O direito à literatura” (2004), e o direito a longas narrativas são negados a seus alunos, e *R*, mesmo diante de tantas limitações e ciente de que trabalhar um romance longo traria novos obstáculos, entende seu papel como formadora de leitores literários e assume o desafio.

Foi a partir da disciplina que *R* adquiriu o pressuposto teórico com a leitura de Teresa Colomer e que entendeu a importância de narrativas longas para a formação do leitor. Agora, portanto, ela possui a base teórica para assumir este lugar com propriedade. Apesar disso, *R* reconhece que a escolha do romance foi, para ela, inadequada pelo tamanho, e que talvez um romance menos extenso funcionasse melhor por causa do tamanho dos módulos. A professora Doutora Vera Medeiros montou, em sua pesquisa de pós-doutorado (2023), uma cartografia da didática da literatura no Brasil a partir das dissertações dos professores pesquisadores no Mestrado Profissional em Letras. Em seu relatório final, Medeiros comenta que sua pesquisa não dá conta de confirmar que os professores seguiram os métodos e teorias que estavam em

seus projetos, mas essas entrevistas que realizei abrem essa possibilidade de discussão, e o comentário da *R* nos confirma que os projetos, pensados em condições ideais de aplicação, nem sempre se concretizam, como observa Medeiros (2023).

Enquanto isso, *Y* narra o acidente que sofreu na escola por causa do seu esforço de lutar pela leitura literária de seus alunos.

E eu me machuquei, porque eu fui tentar pegar os livros, os livros caíram. [...] Fiquei com o nariz sangrando, aí fiz aquele drama, né? Eu fiz: ‘olha só o que acontece com a professora que tenta fazer leitura dentro dessa escola.’ [...] E aí a coordenadora pegou a lista do PNLD Literário, ela: ‘ah, eu não tô com tempo de escolher. Escolhe aí.’ [...] Então, a gente conseguiu bons livros, mas o livro fica fechado. A menina que toma conta [...] é uma senhora que está aposentada, só vai às segundas-feiras, ela não arruma nada e não deixa que ninguém arrume. [...] Porque ela se sente dona daquele espaço, aquele espaço é dela e ninguém toca. E a direção aceita. [...] Aceita, porque não tem ninguém para ficar lá. [...] Tudo bem, eu não quero criticar. [...] (ela) está cansada da sala de aula, viveu muito tempo aquela realidade, é uma realidade que não só atravessa como te corta ao meio e vai te fazendo insensível para você ficar e ver a quantidade de coisas que acontecem dentro da escola pública. [...] Você vai passando a achar que aquilo é normal. [...] Eu entendo tudo isso, mas não posso ficar tranquila quando isso atrapalha o meu trabalho. E aí eu era chata, porque eu vivia com a chave da sala de leitura no bolso. [...] Aí sobe com todos os livros. Aí acabou aquele tempo, vou para outra disciplina, vamos levar esses livros que agora eu vou buscar outros livros para outra turma. Leva e traz. Isso perde tempo, não é?

Se tivesse um clube de leitura, você levaria eles ao clube de leitura.

Exatamente. Fazendo os contrabandos, porque os alunos não podem levar o livro pra casa. E os alunos: ‘professora, posso levar o livro pra casa?’. Eu disse, pode, mas não conta pra ninguém, pelo amor de Deus. (Y) (esclarecimento entre parêntesis meu e meu comentário durante a entrevista grifado)

Existe uma disputa pelo controle dos livros, o que tira de *Y* a autonomia em relação ao único acervo disponível. *Y* demonstra empatia e está ciente da realidade dos professores da educação básica, que vão, de acordo com ela, endurecendo com o passar do tempo e com o confronto constante com essa realidade que prejudica o trabalho docente, mas isso não impede que seu trabalho seja dificultado, reduzindo seu tempo em sala de aula com o transporte dos livros. Existe uma questão de precarização do acesso por falta de funcionário: por não ter uma bibliotecária, fica a cargo de uma professora aposentada manter os livros em um depósito, então a escola não possui um espaço que possibilitaria, inclusive, a autonomia dos estudantes de buscarem a leitura com outra fonte de mediação. A naturalização dessa e de outras precariedades que circundam o ensino de literatura na escola desmobiliza e dessensibiliza os professores ao longo do tempo, erodindo a pulsão de ensinar.

A literatura, então, para os alunos de *Y*, assume um lugar de contrabando, um lugar de desafio às regras, de segredo entre ela e seus alunos. É interessante observar que as situações de adversidade foram ressignificadas e transformadas, como se machucar resultando em *Y* selecionando livros novos para a escola, e a relação íntima com a literatura gerada em seus

alunos por essa posição de proibição, que inerentemente aumenta o interesse pela natureza de ser adolescente e o desejo de desafiar regras. Não obstante os resultados, fica claro que essa ressignificação acontece porque *Y* assume seu compromisso como professora de literatura, insistindo na luta pelos livros. *R*, em outro momento da entrevista, admite também que para ela, o ensino de literatura é uma luta, e é preciso ter armas para brigar por esse direito. É por isso que não é coincidência que *Y* assume uma postura mais combativa em seu relato a partir do momento que entra na formação continuada, já que se sente mais legitimada pelo respaldo teórico que adquiriu durante a disciplina de ensino de literatura.

E isso (o discurso desanimador dos outros professores) era difícil de lidar. Acho isso ainda... Teve momentos na minha dissertação em que acabei passando um pouco das frustrações de alguns colegas. [...] Eu sei que não é culpa dos professores. Entendo também do lugar que os professores... E de como é difícil, porque o tempo inteiro você vai vendo, o sistema vai te dando porrada e dizendo que você não vai conseguir ensinar. E que aquele aluno não quer aprender, o sistema mostrou para ele e fez ele repetir isso, que ele não quer aprender. E o sistema vai trazendo para o professor que ele não tem que ensinar. Porque você vai dando um murro em ponta de faca tanto dentro do sistema, Tanto aluno que você vai ver, não, tem que passar, tem que passar, tem que passar, tem que passar. E você vai aprovando, vai aprovando, vai aprovando. Não que a reprovação seja alguma coisa, mas porque... Eu acho que você tem que olhar para o aluno e entender que a reprovação nem sempre é a reprovação. Que às vezes ele precisa ficar ali para ele aprender efetivamente. E passar com mais bagagem para o ano seguinte. Não é uma reprovação por reprovação, é fazer ele ter mais tempo para aprender. Como é que eu passo um aluno sem saber ler e escrever, do sexto para o sétimo, do sétimo para o oitavo, e esse aluno chega no ensino médio sem saber ler e escrever? (Y) (esclarecimento em parênteses meu)

Na verdade, o que eu fiz (na dissertação): eu falei um pouco das minhas propostas de sala de aula, de como trabalhar aquilo ali, de como trabalhar aqueles textos. Eu trabalhei com contos e um romance. Eu trabalhei com o sexto ano e com o nono ano do ensino fundamental. [...] Aí eu falei um pouco da prática, do plano de aula, do que foi seguido, e falei também das políticas públicas que eu queria repensar, de algumas questões que eu queria repensar, que eu tinha interesse de repensar. Então, por exemplo, a questão de uma política para livro dentro do contexto socioeducativo. Isso era uma coisa que eu achava importante a gente falar, a gente tratar. E aí eu coloquei lá que eu achava que isso era uma questão que precisava ser tratada porque quando você fala de os maiores de idade, os adultos, eles têm a remissão de pena por leitura, que a cada livro lido, eles diminuem a pena dele, cumprimento de medida. E a minha proposta era que fosse feito algo similar com os adolescentes. (R) (esclarecimento em parênteses meu)

As dissertações do mestrado profissional em letras contêm três elementos fundamentais: a fundamentação teórica, o planejamento do trabalho a partir de uma proposta didática e a análise deste planejamento a partir do olhar teórico apresentado. Em suas dissertações, as entrevistadas também incluem os seus desafios. *Y* reflete sobre o lugar que o professor cansado e destruído pelo sistema ocupa, que, como vimos no exemplo anterior e vemos novamente nesse, ela empatiza, mas que, de acordo com ela, reforça o discurso que prejudica o aluno, que também sofre com esse sistema. Enquanto professora, ela se vê

obrigada a ensinar o que não está dentro de suas competências, afinal, como ensinar literatura para alunos não alfabetizados no segundo segmento do ensino fundamental?

R, por outro lado, aproveita o espaço de proposta didática para também recomendar propostas de políticas públicas. O professor tem a sua responsabilidade individual, mas a autora entende que precisa do respaldo do poder público para fazer um bom trabalho. É interessante perceber como *R* ocupa esse lugar, assim como *Y*, de analisar criticamente o próprio trabalho e, ao mesmo tempo, trazer a atenção para aquilo que foge do seu controle e não é sua responsabilidade.

O relatório de pesquisa da prof. Dra. Vera Medeiros diz, sobre os procedimentos metodológicos adotados nas propostas de ensino, que “[...] ao conceber e elaborar a proposta, o docente pesquisador demonstra seu entendimento acerca do que julga necessário ou interessante trabalhar nas aulas de língua portuguesa voltadas para o ensino de literatura” (2023, p.33). As entrevistadas vão além disso em suas dissertações, não só elaborando o que acham necessário para o trabalho docente, mas conscientes dos processos e instituições que influenciam o ensino de literatura para além da sala de aula.

3.2 Reverberações.

Felizmente, o percurso do professor de literatura que decide continuar sua formação no PROFLETRAS não é feito só de desafios. É fundamental olharmos também para como a disciplina de ensino de literatura reverbera nos professores, ou seja, os processos de transformação teórica e prática que se iniciam a partir do encontro com a literatura no PROFLETRAS, e que se manifestam no discurso dos entrevistados com entusiasmo. Uma dessas transformações acontece com *V*, que passa a reconhecer o seu lugar como professor de literatura no ensino fundamental.

Mas aí o que mudou pra mim, depois do PROFLETRAS? Foi que eu comecei a perceber essa questão de que o texto literário sem ser usado como pretexto né? Pra expor pra aula de gramática, né. Que é o texto como pretexto, né. Que também era comum você pegar um trecho de um de um parágrafo, achar o verbo transitivo direto, e era muito o que eu fazia também. E eu e eu percebi que sem usar o texto como pretexto, só com a reflexão sobre o texto, em todos os níveis, né? A gente consegue trabalhar a gramática também. De maneira muito, muito, muito boa, né? Que eu não sabia esse método. Eu não tinha metodologia pra fazer isso. E eu adquiri no PROFLETRAS. [...] É a questão da **possibilidade** de saber que você pode trabalhar literatura, né? Você pode trabalhar a língua portuguesa e proporcionar aos alunos, né? Proporcionar às pessoas essa vivência que só a literatura dá, né, que sair da frieza das regras gramaticais e levar um pouco de reflexão, né? Pensamento crítico pra aula, né? Não só pensamento crítico, mas você conseguir penetrar ali no no texto, né? Fazer eles olharem pro texto, né? (V) (grifo meu)

Na entrevista, ao falar sobre a experiência com a didática da literatura anterior ao PROFLETRAS, *V* relatou que via o ensino de literatura a partir dos moldes tradicionais das aulas que teve como aluno no ensino médio, como já citei anteriormente, que, em geral, envolvia historiografia literária. Para além disso, ele fazia questão de trazer o texto literário, que era algo que valorizava, entretanto, *V*, analisando sua trajetória com o conhecimento que adquiriu posteriormente, reconhece que não havia, de acordo com ele, a apreciação estética do texto e a literatura era utilizada como exemplo do conteúdo ensinado anteriormente, ao que ele chama de usar o texto como pretexto. No exemplo acima, ele conta como o aporte teórico adquirido no PROFLETRAS transformou o seu trabalho com a literatura em sala de aula, entendendo como associar o ensino de língua portuguesa à leitura literária, saindo da frieza das regras gramaticais para o calor da literatura, metáfora feita pelo entrevistado, muito provavelmente inspirado pelo lirismo do texto literário, que vaza no seu processo de rememoração. É interessante pontuar que a parte mais extensa da entrevista de *V* é ao falar do PROFLETRAS e da disciplina de ensino de literatura, o que ilustra o quão significativa foi essa experiência para ele, tanto como sujeito leitor quanto como formador de leitores literários.

Vera Medeiros (2023), em seu relatório final de pesquisa, compartilha os resultados da análise das dissertações do PROFLETRAS, que revela que a maioria dos professores pesquisadores em seu *corpus* afirma adotar uma linha teórica, ou seja, princípios e concepções sobre ensino e aprendizagem de literatura com metodologia específica, o que indica uma tendência: a necessidade dos professores de sistematizar o ensino de literatura em sala de aula para enfrentar os impasses relacionados à didática literária que observam no dia a dia profissional. *V* reforça esse resultado em sua fala ao afirmar que não tinha esse conhecimento antes da entrada no mestrado profissional. Vemos, portanto, que fica a cargo da disciplina de ensino de literatura do PROFLETRAS inaugurar e identificar o problema na formação do professor de literatura, já que não houve durante o período de licenciatura dos entrevistados nenhuma disciplina que desse conta da questão na graduação. *V*, depois do PROFLETRAS, armado com o conhecimento que precisava construir, toma consciência e analisa criticamente a própria prática, que agora busca ter o texto literário e o aluno como o centro. O ensino de gramática torna-se respaldo da análise textual, a língua sendo o meio pelo qual a literatura constrói o significado.

Entretanto, vale salientar que cabe também ao professor refletir sobre a necessidade de sistematização do ensino de literatura, pois, como Medeiros (2023) reflete em seu texto, essa busca precisa ser crítica, visto que as sequências didáticas, métodos respaldados pelas

diferentes forças que oferecem suporte para a escola, não indicam uma priorização da leitura literária, o que, por conseguinte, resulta no predomínio do trabalho sobre a literatura, e não com a literatura, de acordo com os conceitos de aprendizagem que giram em torno da literatura proposto por Rildo Cosson. O aporte teórico oferecido pela disciplina de literatura e ensino deve servir de base para essa reflexão para que a prática não se torne novamente engessada, mas com novos moldes, visto que o processo de ensino e aprendizagem exige flexibilidade.

Seguindo por um percurso similar ao de *V*, *R* também admite que antes do mestrado profissional ela não enxergava uma maneira de ensinar literatura no seu contexto de socioeducação, e divide comigo o sentimento de impossibilidade que girava em torno do tema, afinal, é uma circunstância que não prevê a presença da literatura.

Assim, eu achava que era muito difícil, assim. Naquele contexto, beirava a impossibilidade, que era impossível trabalhar com aquilo ali. E hoje eu continuo achando que é muito difícil, que é muito difícil, eu continuo achando muito complexo, mas hoje eu vejo que há caminhos, entendeu? Você vê **possibilidade**. [...] No meu contexto, eu acho que realmente o livro hoje pode virar uma arma na mão dos meus alunos no sentido muito positivo. De a gente emancipar esse aluno, de a gente mostrar para esse aluno que existem... Os meus alunos, eles vivem muito no preto e no branco, sabe? É aquela coisa, assim, é uma realidade muito tangível, assim, não tem espaço pro sonho, não tem espaço pro lúdico, não tem espaço pro... Isso é muito difícil, isso é muito duro, você ver que tem um adolescente que vive nesse formato. [...] É uma perda de criatividade, de tudo. Então, eu acho que o ensino de literatura é uma luta. (R) (grifo meu)

Os desafios que antes se apresentavam não sumiram, mas atualmente ela encontra caminhos para a literatura na sala de aula. Ela entende que a dimensão simbólica da literatura não é autoajuda, porém abre caminhos de exploração de outras perspectivas, uma chance de mergulhar no lúdico e permitir que esses adolescentes que fazem parte de uma realidade tão dura sonhem. Ou seja, como disse Medeiros (2023), ela adquire recursos para alterar a rotina do ensino de literatura e colocar os estudantes como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Com a formação continuada, *R* passa a enxergar possibilidades de explorar a literatura e trazer novas possibilidades para seus alunos. É curioso, inclusive, o quanto o tema possibilidade aparece nas entrevistas com os professores. A necessidade de embasamento teórico e de encontrar novos caminhos para o ensino de literatura mostrou-se palpável nas três entrevistas que realizei.

Além disso, *R* acrescenta que adquirir esse conhecimento empoderou seu discurso de defesa ao ensino de literatura:

Então, assim, por exemplo, isso acontece muito na minha escola, assim. As pessoas questionarem por que a gente vai ensinar literatura pra esses meninos ou por que a gente vai ter aula de literatura pra eles e tal. E aí, assim, pra mim, eu acho que hoje

eu tenho mais clareza sobre isso, entendeu? Eu entendo melhor esse porquê. Por que a gente faz isso? Para que a gente faz isso? Acho que isso foi importante nesse sentido. É como se fosse uma segurança, sabe? [...] Eu trabalhava a literatura, mas deixava um pouco aquela coisa assim... Poxa, não tem livro para todo mundo. Então, vamos pegar um texto mais curto. Eles não leem, então vamos ler uma crônica. E, assim, nada contra crônica, obviamente, mas, assim, aí você só lê crônica, você só dá cópia, você só... E aí nunca avança, né, nesse sentido. [...] Eu acho que, de uma maneira geral, foi pra todo mundo isso, sabe? Embasamento teórico para defender o direito dos seus alunos de ler literatura. (R)

Parte do discurso do senso comum que gira em torno da educação literária para adolescentes em situação desprivilegiada inclui a instrumentalização da educação: a literatura serve para nada e esse aluno não será capaz de entendê-la. *R*, no entanto, entendeu o motivo pelo qual luta para defender os direitos de seus alunos. Ademais, ela compartilha que sua turma do PROFLETRAS era formada principalmente por professores que não estavam pesquisando na área de literatura e, ainda assim, ela acredita que a relação que eles construíram entre si e com a professora que ministrou a disciplina foi importante e especial, e percebeu as influências nos projetos de seus pares. Estabelecer relações com outros professores para dividir experiências e aprender é uma possibilidade que o PROFLETRAS oferece, e ajuda a enxergar que o problema com o ensino de literatura é sistêmico e a preocupação com o trabalho com o texto literário na escola é compartilhado, logo, este professor não está sozinho. Este sentimento de solidão e individualização de uma questão sistêmica é observado similarmente nas autobiografias de leitor dos estudantes no final do percurso da graduação como vimos nos capítulos anteriores.

No próximo exemplo, *Y* comenta a mudança na sua prática, que se aproxima de uma que observamos na história das reflexões acerca do ensino de literatura iniciadas pela estética da recepção a partir da década de 80, que leva o leitor para o centro do debate literário. *Y* é uma professora que já intuía o ensino de literatura na sala de aula, mas necessitava o respaldo teórico que a disciplina oferecia.

Eu mudei a forma de trabalhar o texto, porque o que eu percebi é que antes eu levava os textos e eu acabava levando as respostas também. Eu não conseguia fazer a mediação com a escuta do aluno. Eu provocava o aluno, mas acabava trazendo as respostas e as minhas análises do texto. E, com o PROFLETRAS, eu entendi que essas análises não precisam estar ali. [...] A gente pode trabalhar no plano da leitura com a leitura deles e deixar que essa leitura aflore cada vez mais. Que eles se apropriem do texto, que eles se aproximem. Mas como a gente não tem, pelo menos lá, a gente não tinha essa formação de leitor vindo dos anos anteriores, acaba que a leitura que eles fazem é um espelhamento da vida. Mas está tudo bem, porque pelo menos a gente começa a ter o contato com o texto. [...] Lá com os meus alunos, senti que, quando levava textos que conseguiam ser o espelhamento da realidade deles, eles mergulhavam no texto. [...] Eles se interessavam. E quando o texto era mais

lúdico, como a literatura fantástica, ou uma realidade que não fazia parte da realidade deles, eles não tinham interesse. E uma coisa que eu achei que...

Uma dificuldade de abstração.

Muito grande. Eles não conseguem. (Y) (meu comentário durante a entrevista grifado por mim)

A entrevistada confessa que levava para a aula a análise textual com as respostas prontas, que não dava espaço para as leituras dos alunos. Com o PROFLETRAS, ela elaborou, segundo Dufays (2013), um autor estudado por Vera Medeiros em sua pesquisa, uma perspectiva integradora, que permite uma prática mais equilibrada entre o leitor implícito, ideal e presumido pela obra, e o sujeito leitor, real, que se movimenta sobre o texto livremente. Isso permite que o leitor subjetivo caminhe pela obra e se aproprie, ganhando autonomia para construir uma relação com o texto literário e desenvolver suas perspectivas sem ser subjugado pelo leitor implícito. *Y* observa com essa mudança que essas leituras eram mais voltadas a um espelhamento da vida dos alunos do que uma análise textual mais crítica.

Raquel Souza, em seu artigo “O sujeito leitor, esse enigma” (2019), ao buscar entender o processamento da leitura literária para refletir sobre uma abordagem de ensino que não silencie o leitor real, reformula a categorização teórica dos tipos de leitores para se adequar à prática observada no contexto real da sala de aula, mas ainda baseada nos estudos de Jouve e Picard. Uma dessas categorias é a do Lido, o inconsciente que lê, que é uma instância leitora que se abandona às emoções e identificações, e na qual o leitor confronta a própria realidade por meio de cenas e imagens, podendo ou não fazer da leitura literária uma forma de reelaborar sua identidade, e se conectando ao texto por identificações. Ela diz que “O texto vai servindo de caixa de ressonância para as experiências e reflexões dos leitores e oferece-lhes metáforas, por meio dos personagens e eventos, para nomear e simbolizar o que pensam e sentem” (2019, p. 498). Da mesma forma, *Y* percebe que essa forma de leitura aproxima o leitor do texto literário, já que existe essa identificação do sujeito no texto. Levando isso em consideração e observando a preferência dos alunos pelos textos mais próximos de suas realidades, ela consegue, depois do PROFLETRAS, deixar suas análises de lado e valorizar as leituras dos alunos, afinal, é importante que eles tornem-se mais íntimos com a literatura para depois alcançarem outras perspectivas de análise textual, aumentando a capacidade de abstração.

Uma última reverberação que é comum a todos os entrevistados é as experiências com os alunos proporcionadas por essa mudança de perspectiva dos professores pesquisadores. *Y*, no excerto seguinte, relata sua experiência com a leitura de **Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada**, de Carolina Maria de Jesus.

E uma coisa que achei bem legal, eu levei para eles Quarto de Despejo. Não para a turma que fiz o projeto, mas para uma outra turma. [...] Já estava no PROFLETRAS. A gente fez a leitura de três dias do diário, e eu pedi para que eles relatassem a vivência, o que eles acharam do texto e comentassem o texto. [...]E aí uma das alunas do nono ano chegou para mim e olhou e falou assim, professora, algumas coisas que estão aqui escritas estão escritas erradas. Aí eu comecei a rir. Eu fiz, errado? Por que errado? Ela falou, mas por que não escreve assim? [...]A senhora não escreve assim no quadro. Essa palavra não é escrita assim. Está faltando aqui uma concordância. Aí eu já começando a rir. Aí ela, mas ainda assim ela teve coragem de escrever, professora. Aí eu fiz, teve. Porque o mais importante não é a forma como escreve, é o que está escrito. Aí ela olhou para mim e fez, então eu também posso escrever? Eu disse, pode. [...] Então eu posso ser autora? Aí eu fiz, claro que pode. Todo mundo aqui pode ser. Eu disse, vocês podem ser o que vocês quiserem. Absolutamente o que vocês quiserem. E aí ela começou a escrever o livro dela. (Y)

Os professores pesquisadores compartilham com entusiasmo as lembranças de momentos marcantes com os alunos. O primeiro excerto é o de *Y* dando um exemplo do que vimos na análise anterior: levando um texto que se aproxima da realidade do aluno, mesmo não sendo uma turma que fizesse parte do seu projeto de mestrado. Quando a entrevistada se machucou e conseguiu permissão para escolher novos livros para a escola, ela se reuniu com outros professores que valorizam a leitura literária e juntos selecionaram um acervo antirracista para lidar com as questões raciais que são um problema que a escola precisa dar conta, de acordo com *Y*, o que é corroborado pelo artigo de Vima Martin (2016) chamado “Algumas propostas para o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira no ensino médio”, que diz que a reeducação das relações étnico-raciais é fundamental para construir uma sociedade menos preconceituosa, e que a educação literária, essencial para elaborações subjetivas e formação de consciência crítica dos que se dispõem a estudar os textos, é um excelente canal para trazer à tona essas questões.

Vera Medeiros (2023) destaca em seu relatório as escolhas de qual texto literário utilizar no projeto didático feitas pelos professores pesquisadores, indicando que a grande maioria valorizou escolhas dentro do cânone literário. Vale salientar, no entanto, que no escopo geral da pesquisa estão presentes outras referências não-hegemônicas, como a literatura periférica e afro-brasileira, e a autora aponta que os professores que buscam preservar matrizes identitárias como contraponto a sistemas considerados universais estão colaborando para uma relação mais próxima entre o leitor e a obra, o que favorece a identificação desses alunos com a literatura e os empodera ao se perceberem capazes de também escrever sobre suas próprias histórias. A experiência de *Y* ilustra perfeitamente os resultados da pesquisa de Medeiros, e o fruto desse esforço foi uma aluna inspirada a escrever o próprio livro.

Na dissertação eu cito um, teve uma vez pra uma aluna. [...] eles leram um poema dA **Lira dos Vinte Anos**, que agora eu não me lembro qual foi, mas Álvares de Azevedo, né? E aí pedi pra eles fazerem também um poema deles sobre amor, sobre o que que eles teriam pra falar, né? E aí uma menina falou... não quis me mostrar, ela falou que tinha ficado muito picante pra mostrar. Mas me fez uma pergunta, aí ela falou assim: “professor, eu só fiquei.. eu queria saber o que que eu posso fazer pra..., eu usei muitas vezes a palavra mas que eu percebi. Isso me incomodou, né?” Então, aí, como a gente conversou, né? Vê que isso daí a gramática sendo trabalhada sem eu ter falado em gramática com ela. (V)

Da mesma forma, o exemplo de *V* é reflexo de suas experiências no PROFLETRAS, da análise crítica que fez sobre o próprio trabalho em relação ao estudo da língua portuguesa e a literatura e da aplicação desse conhecimento em sala de aula. Sua aluna apropria-se da proposta de escrita criativa e escreve um poema que considera “picante” demais para mostrar ao professor, mas ainda assim o procura para orientações, além de ter desenvolvido autonomia o suficiente para avaliar suas escolhas lexicais, preocupando-se com a qualidade da sua escrita.

É um lugar de luta, de defesa, de briga mesmo, sabe? Mas também é um lugar de possibilidades, sabe? De vitórias também. Porque, por exemplo, o meu aluno, ontem ele estava pintando lá, a gente fazendo a maquete, pintando. Aí ele falou, “ah, é legal fazer isso, sabe?” Não falou é legal, ele usou um outro termo que eu não lembro agora, mas tipo assim, ele estava gostando de pintar, de pensar a cidade, de colocar. Então talvez ele nunca tenha feito uma maquete na vida. [...] Então, sei lá, cada dia eu vou inventando uma coisa, pensando em uma coisa, trazendo alguma coisa para cá, pensando em possibilidades. E a gente vai tentando criar coisas, entendeu? (R)

Por último *R* volta à temática de luta pela literatura, que é uma constância em sua entrevista e é evidenciada pelo contexto no qual está inserida. É a partir das possibilidades que ela desenvolveu com a ajuda do PROFLETRAS que percebeu que o trabalho com a literatura proporciona um espaço interdisciplinar criativo e crítico, que também é capaz de gerar mais aproximações entre os alunos e o texto literário e que estimula a participação de seus alunos, que, na maioria das vezes, ofereciam resistência em relação a outras atividades propostas anteriormente. Os alunos são parte ativa desse caminho de descobertas sobre o próprio gostar como parte do processo de elaboração de suas identidades.

3.3 Ausências.

O último critério de análise das entrevistas é voltado aos silêncios no discurso dos entrevistados, o que é curioso, afinal, como analisar o que não está no texto? Há dois

caminhos pelos quais enxergo ser possível fazê-lo: a partir de uma predominância no discurso, é possível depreender uma ausência por contraste; e as autobiografias, sobre as quais debatemos extensivamente, oferecem um roteiro de trajetória de formação do leitor literário desde o início da vida leitora, que abre espaço para a análise comparativa. É evidente que as vidas são múltiplas e as trajetórias são diferentes uma da outra, mas os padrões que encontramos para analisá-las estabelece o conjunto de elementos que determinam esse gênero textual baseado em rememoração da trajetória de formação e a entrevista, apesar de se distanciar da escrita autônoma, mantém a temática biográfica e de formação, o que permite observar os elementos sobre os quais não conversamos. Vejamos, por exemplo, o caso de *V*.

V é a primeira e única voz masculina que aparece nesta pesquisa. Não há *corpus* o suficiente para diferenciar o material de acordo com gênero, mas fica evidente que *V* tem mais dificuldade de acessar o aspecto afetivo da literatura em comparação a suas colegas. Um exemplo disso é a ausência da influência familiar e do período escolar anterior ao ensino médio no seu discurso, que são situações nas quais a vulnerabilidade de compartilhar com a entrevistadora suas experiências de infância fica mais evidente. Isso não significa que essas influências não estiveram presentes na vida literária de *V* nem que não foram relevantes, talvez ele tenha julgado não serem pertinentes para a entrevista, já que estávamos falando do mestrado profissional. É possível também que a conexão estabelecida com a entrevistadora não tenha sido o suficiente para que ele se sentisse mais à vontade para dividir essas memórias afetivas, mas, de qualquer forma, o relato de *V* é o mais distanciado, o que dificulta sua análise.

Também porque eu já leio, também, pensando em como que eu poderia, né, levar... que textos eu poderia levar pra qual turma, né? Já fiquei... embora a gente sempre faça isso de alguma forma... Ficou mais acentuado, né? Eu leio e... como que eu, pra qual turma eu posso levar? Em qual turma que eu vou aplicar? Tá e me questiono, [fico] me perguntando mais sobre como que eu posso, né? Que perguntas eu poderia trabalhar pra explorar esse texto com eles? Porque eu lendo sozinho, eu tenho lá, eu faço minha leitura, [tenho] minhas compreensões. Enfim, sem muito método, muito rigor. Pra levar isso pra sala de aula, a gente precisa orientar um pouco, né? Então, isso já mudou também. Eu já vou anotando, rabisando o livro. (V) (esclarecimento em parênteses meu)

Isso é importante também, porque, por exemplo, você vai pensar aquele livro pra aquela turma. Aí, quando você lê, depois que você tiver lido aquele livro, você vai conseguir refletir melhor sobre pra quem colocar, melhorar o seu planejamento, qual turma, quando, como, entendeu? Então, assim, e aí pensar novas coisas pra sair dos clássicos, que acabou do que você já usava sempre. Acabava que eu acho que eu repetia um pouco. Eu ficava um pouco na minha zona de conforto, entendeu? Enquanto ali eu acabei trazendo outros títulos, entendeu? (R)

Os excertos acima, os últimos que analisaremos nesta pesquisa, são as respostas da pergunta sobre o impacto da disciplina de ensino de literatura nos professores enquanto

leitores literários, sem especificar a subjetividade, mas que aparece em contraste à pergunta anterior, que questionava o impacto da disciplina no dia a dia profissional. Assim sendo, tanto *V* quanto *R* descrevem esse impacto através da lógica que inunda suas leituras, que ficam mais direcionadas ao planejamento das aulas. *R* em especial fala sobre a importância do repertório para um professor, que precisa manter uma relação com a literatura para ter opções de textos para levar para seus alunos, principalmente quando o tempo para a leitura na vida do profissional é tão curto. Eles, então, se redescobrem como leitores subjetivos a medida em que planejam a leitura dos alunos, praticam a leitura em sala de aula e a analisam. Há, aí, um duplo movimento de leitura, porque reverberam suas subjetividades ao espelharem a leitura próxima aos alunos enquanto se mantêm especialistas ao analisar os textos.

Todavia, como vimos anteriormente, a identidade do leitor envolve muitas facetas e esse resgate de subjetividade não impede que ainda exista uma disputa em jogo entre o lugar da leitura subjetiva e da especializada. Os entrevistados preocupam-se muito mais com a aprendizagem e a fruição de seus alunos do que com a própria fruição, ou seja, eles se apresentam em seus discursos mais como leitores especialistas e a leitura subjetiva fica subentendida. O leitor professor, em sala de aula, aparece com todas as suas preocupações em relação à leitura literária, enquanto o leitor crítico, que se prepara para a aula, fica em segundo plano. Portanto, há, em seus discursos, uma ausência da repercussão da leitura subjetiva dos entrevistados. Vimos também como a ausência de aporte teórico sobre leitura literária e ensino de literatura coloca em risco a manutenção saudável dessas identidades. Com a base teórica disponibilizada pela disciplina, esses professores entenderam o lugar que ocupam na sala de aula para garantir o direito da leitura literária para seus alunos, mas a partir do que foi compartilhado na entrevista, não temos como afirmar que *R* e *V* compreenderam que esse direito se estende a eles também.

Ainda sobre a leitura subjetiva, um outro detalhe importante na trajetória de *R* é que ela comenta ter sido diagnosticada – não sabemos quando, mas ela especifica ter sido depois da graduação – com TDAH já na vida adulta, o que interfere nos seus hábitos de leitura. Historicamente, a falta de concentração para a leitura era tratada como desinteresse. A leitura literária é uma atividade que exige tempo, concentração e disponibilidade intelectual e cognitiva, e tratar uma dificuldade como apatia pode mascarar questões que não estão na ordem da iniciativa do sujeito. A ausência de diagnóstico, como foi o caso de *R* durante a escola e a licenciatura, pode intensificar o sentimento de distanciamento da literatura, atribuindo o obstáculo à falta de vontade ou competência do indivíduo, o que não contribui para a discussão sobre os desafios do ensino de literatura e pode ampliar o afastamento do

texto literário. Assim como *R*, outros professores e alunos passam por isso, incluindo a autora desta pesquisa, portanto, destaco que é necessário trazer esta pauta para as discussões sobre o ensino de literatura, mesmo que não haja espaço para aprofundar esse debate nesta dissertação.

Vemos, então, que os professores pesquisadores trazem uma bagagem de obstáculos que desafiam o ensino de literatura na escola e a continuação da formação profissional, e esses obstáculos seguem existindo durante a formação continuada e depois. Entretanto, os professores já não são mais os mesmos. A análise revelou inúmeras reverberações de caráter transformador causados pela disciplina de ensino de literatura no PROFLETRAS que ressignificaram a leitura e o ensino de literatura, colocando o professor pesquisador como o centro da disciplina, assim como seus alunos na escola, e oferecendo o suporte teórico que precisavam para repensarem suas práticas de forma autônoma e crítica. Apesar de haver questões que não foram aprofundadas pelos entrevistados, é de se esperar que uma entrevista não dê conta por completo da complexidade do processo de aprendizagem desses professores, mas temos certeza de que, depois do mestrado profissional, eles estão armados para seguir lutando pelo ensino de literatura e para lidar com novos desafios com autonomia e conhecimento consolidados.

CONCLUSÃO

No primeiro capítulo, vimos, através das autobiografias de leitor de estudantes da licenciatura, que a preocupação com o ensino de literatura está presente antes mesmo do fim do curso, e esses alunos, enquanto leitores, não têm a multiplicidade dos seus contextos de formação anterior à graduação reconhecida pela faculdade, além da falta de suporte teórico para se entenderem como leitores literários com diferentes facetas, o que dificulta a manutenção saudável das identidades leitoras e ressalta a tensão presente nesses alunos entre a leitura subjetiva e especializada e que, futuramente, será refletida no trabalho com o texto literário em sala de aula.

No segundo capítulo, a comparação das autobiografias desses estudantes com as autobiografias anteriores à disciplina de ensino de literatura dos professores pesquisadores do PROFLETRAS revela diversas similaridades de discurso, mas que se diferenciam pela experiência profissional do segundo grupo, que traz consigo novos desafios percebidos a partir da prática escolar e evidenciam a pressão de ser um leitor especialista responsável pela formação de novos leitores. Fica evidente também que ambos seriam muito beneficiados por uma disciplina que se propusesse a discutir estas questões.

No terceiro e último capítulo, as entrevistas com os professores que finalizaram o mestrado profissional em letras exemplificam a atuação da disciplina, evidenciando a mudança de postura dos professores diante dos desafios de ensinar literatura na escola e transformando profundamente suas práticas em sala de aula, tornando-os mais confiantes e empoderados pela teoria a ocupar o papel como formador de leitores literários que é próprio de suas profissões.

Para além do conteúdo apresentado nos capítulos, é preciso considerar também as limitações que esta pesquisa encontrou. O primeiro é o próprio caráter qualitativo da pesquisa, com pequena amostragem, o que significa que os resultados aqui apresentados não oferecem um diagnóstico completo para as questões de literatura e ensino na UFRJ no período analisado, que dirá no enorme escopo da licenciatura em letras e do PROFLETRAS no Brasil inteiro. Ainda assim, os resultados encontrados evidenciam sintomas e necessidades que são observados também em outros contextos.

Uma outra limitação a se considerar é que, ao analisar os relatos de formação do leitor envolvendo o ensino médio, não levei em consideração a mudança para o novo ensino médio, já que não se mostrou relevante para esta pesquisa, porque os participantes não vivenciaram essa mudança enquanto alunos e os professores entrevistados trabalham atualmente com o ensino fundamental na escola pública. É importante pontuar, todavia, que tal modelo diminui ainda mais as oportunidades de encontro dos alunos com o texto literário e essa ausência definitivamente será refletida e sentida nos cursos de licenciatura em letras no futuro.

A última limitação diz respeito à minha atuação enquanto entrevistadora com os professores mestres. Como visto no capítulo anterior, houve uma dificuldade de conexão e estabelecimento de horizontalidade na entrevista com um dos professores, o que prejudicou seu aprofundamento. Ao avaliar com certo distanciamento adquirido no final da pesquisa, alguns motivos para isso se apresentam explicitamente: primeiramente, a entrevista com esse professor foi a primeira que realizei, ou seja, assumi o papel de entrevistadora com menos confiança do que nos casos seguintes, ainda tateando o como fazer; o segundo ponto é o gênero do entrevistado, questão já citada anteriormente, mas que reforço sob uma nova perspectiva, porque, para além da resistência comumente conhecida de homens em compartilhar vulnerabilidades, assumo minha insegurança de interagir com um homem que mal conheço, o que interfere diretamente na minha disponibilidade enquanto entrevistadora e diminuiu minha interatividade.

Portanto, levando em consideração as reflexões apresentadas, é possível perceber que a disciplina de ensino de literatura no PROFLETRAS cobre uma necessidade de formação profissional básica do professor de língua portuguesa, que precisa se reconhecer primeiro como leitor e depois como professor de literatura, e que não foi suprida, no caso dos participantes desta pesquisa, durante o percurso de licenciatura, já que não havia uma disciplina equivalente que oferecesse o aporte teórico fundamental para estarem aptos a exercerem suas funções em sala de aula por completo sem a formação continuada. Esse resultado vai de encontro a outras pesquisas relacionadas na área e corrobora pontos já apresentados anteriormente por elas, aumentando o coro na luta pelo acesso à disciplina de ensino de literatura, que a ausência é sentida na graduação, refletida na escola e retorna com novos licenciandos com formações leitoras acidentadas reforçada por professores que não tiveram acesso à formação profissional que deveriam e não reconhecidos em seu contexto pela instituição. Mostra-se, então, urgente o estabelecimento desta disciplina como parte da grade curricular de todos os cursos de licenciatura em letras do Brasil para que a literatura

alcance cada vez mais novos e velhos leitores e possibilitando também que sonhemos com a transformação da realidade atual do ensino de literatura na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos (orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: A leitura literária na escola. In: **Nos caminhos da Literatura**. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. São Paulo: Peirópolis, 2008.

DIAS, Ana Creliá P. Leituras subjetivas da literatura na formação docente no contexto do PIBID. XV Encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada - ABRALIC. UERJ, Rio de Janeiro, 7 a 11 agosto de 2017.

_____. Ser professor de literatura e ser leitor: caminhos para reflexões fora do discurso do senso comum. *Revista Ecos*, Mato Grosso, vol. 27, ano 16, nº2, p. 02-37, 2019.

DIAS, Ana Creliá; MAUÉS, Fernando. Literatura no PROFLETRAS: caminho de formações mútuas. *Revista A Cor das Letras*, Feira de Santana, v. 20, n.2, p. 123-144, 2019.

DIAS, Ana Creliá P.; SOUZA, Raquel. A leitura literária no segundo segmento do ensino fundamental: a identidade do professor em questão. *Terra Roxa e outras terras*, Paraná, vol. 31, p. 70-81, 2016.

_____. O lugar do leitor entre livros e leituras. *Dossiê Todas as Letras*, São Paulo, vol. 17, n. 3, p. 109-122, 2015.

ECO, Umberto. O texto, o prazer, o consumo. In: **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios (1908 [1907]). Trad. Jayme Salomão. In: FREUD, Sigmund. **Gradiva de Jensen e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição Standart Brasileira das obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 9).

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JOUVE, Vicent. A Leitura como retorno a si: o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LOUICHON, Brigitte. A leitura literária é um conceito didático? Trad. Dayb dos Santos e Neide Rezende. *Revista Entreletras*, Araguaína, v. 11, n. 2, p.20-38, 2020.

MARTIN, Vima Lia de Rossi. ALGUMAS PROPOSTAS PARA O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO. *Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF*, Vol. 8, nº 17, 2º sem., dez 2016.

MEDEIROS, Vera Lúcia Cardoso. **Didática da literatura no Brasil - uma cartografia a partir da perspectiva docente**. 2023. Relatório de pesquisa de Pós-Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: editora 34, 2013.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. O sujeito leitor, esse enigma: investigando a recepção do texto literário na escola. *Revista Entreletras*, Araguaína, v. 10, n. 2, p.494-512, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Projeto pedagógico e organização curricular do curso de licenciatura em letras. Disponível em:

<http://www.portal.lettras.ufrj.br/images/Graduacao/Projeto_Pedagogico_Letras-UFRJ-LICENCIATURA.pdf> Acesso em: 19 de agosto de 2018.

ANEXOS

Autobiografias

Graduação

KR:

Estudei em dois colégios católicos antes do fim do ensino fundamental, e entre minha passagem por essas duas escolas estudei por três anos em um educandário regional no estado do Pará, interagindo assim com uma cultura diferente, tipicamente indígena, que influenciava na estrutura física da escola assim como em seu currículo. Foi durante a minha passagem por esse colégio que estabeleci um contato mais estreito com a leitura literária. Eu frequentava a biblioteca e locava livros regularmente, principalmente pela facilidade que encontrei nessa escola de pegar livros emprestados. Foi nesse momento que passei a tomar gosto pelo livro em si, como um objeto que eu desejava não apenas ler, mas possuir. Alguns livros pareciam escritos para mim e portanto eu não resisti, os trouxe e tenho-os até hoje, eram livros de literatura infantojuvenil bem diferente dos livrinhos de animais que minha mãe me deu de presente na primeira infância, onde o grande destaque mesmo eram as ilustrações. Competindo com tais livrinhos figuravam apenas dos gibis da Turma da Mônica, que eu lia de uma vez só assim que chegavam acompanhando as revistas que a mamãe assinava. Revistas que na adolescência eu acabei lendo também, por pura curiosidade. Guardamos muita papelada aqui em casa, a mãe considera uma tristeza jogar qualquer coisa escrita fora, até jornal velho com notícia que já foi importante, receitas que ela nunca fez ou fará, bilhetes ou cartas de parentes distantes, acho até bonito isso, mas acumula traça que é uma beleza.

Leitura e Religião

Existe entre a leitura e a religião uma antiga ligação, muitas pessoas foram, e creio que ainda hoje o são, alfabetizadas com textos religiosos e assim descobrem com a leitura da “palavra” - que não é qualquer palavra, mas “a própria palavra de Deus” - a verdade. Pergunto-me o que a maioria dessas pessoas entende por "leitura", ou qual a acepção que fazem desse termo, pois aparentemente, não o fazem. A leitura religiosa protagonizou boa parte da minha trajetória como leitora. Na minha vida a leitura e a religião se misturaram profundamente. Aos oito anos de idade ganhei de presente uma edição do "Meu livro de Histórias Bíblicas", um livro baseado na Bíblia, de capa dura amarelo-escuro, que reúne 116 histórias ilustradas colocadas em ordem cronológica. Eu lia ‘religiosamente’ uma história por noite, sempre antes de dormir e das orações, e este foi literalmente o meu livro de cabeceira por no mínimo 116 noites seguidas - imagino. Havia um ritual de leitura mesclado a um ritual religioso. Histórias sim,

pois sempre as encarei como tal. Em um documentário Rubem Alves fala sobre sua relação com a religião e sobre o que sentiu quando soube que a Bíblia era “Para a Igreja Católica, ler não é um valor em si, pois o que importa é a mensagem do texto. O modelo de boa leitura é aquele que é forjado em torno da leitura dos textos sagrados.” CHARTIER, Anne-Marie. 2 “Para a Igreja Católica, durante muito tempo a boa literatura era a que mostrava a verdade da sua doutrina.” CANDIDO, O direito a literatura. 5 um conjunto de livros unidos por homens, “não havia nada de sagrado” disse ele sobre o livro na entrevista. Apesar de ser criada na doutrina católica confesso que nunca encarei aquelas histórias como sagradas ou divinas, o valor que tinham, e ainda tem, para mim é de fato muito grande, afinal a Bíblia é o livro mais lido do mundo com referências que se espalham por várias obras literárias, artísticas e afins, conhecer tais histórias e passagens tem grande valor referencial. Para mim trata-se de um livro ficcional, uma narrativa escrita por homens, homens inspirados divinamente, “lógico”. Afinal os grandes escritores por excelência – Homero, Camões e outros mais – evocaram inspiração divina: “Canta, ó Musa(...)”. Acho que sempre fui – sem me dar conta – uma leitora desconfiada.

De volta ao Rio de Janeiro

O retorno à cidade do Rio de Janeiro e ao colégio católico promoveu um corte abrupto na minha relação com a biblioteca escolar e com as leituras religiosas. Nas duas escolas em que estudei sequer sabia onde ficava a biblioteca e por alguns anos não tive nenhum contato com livros de literatura infanto-juvenis, ou mesmo religiosos, apesar de ser um colégio católico, com muitas regras e privações que eu nunca entendi, não havia nenhum compromisso religioso explícito na instituição além do nome. Logo, como uma adolescente curiosa, passei a me interessar pela leitura de revistas voltadas para o público feminino teen, que por sorte minha traziam em suas páginas, uma ou outra poesia de amor, que eu recortava e colava no diário, uma delas que são muito significativas para mim até hoje, “A sem razões do Amor” de Carlos Drummond Andrade.

O Diário e Livro de Poemas

Tive muitos diários, um para cada ano até a adolescência, e um livro de poesias também, que guardava a seguinte inscrição: “Eu Karine deixo essas poesias como lembrança do meu eu, do meu ser verdadeiro, do meu pensar, do meu coração, e queria que um dia pudesse ser publicado em nome de minha memória assim como meu Diário, 2003.” Dentro deste excelentíssimo manuscrito havia na página 20 o seguinte poema (de escárnio e maldizer): Eu sinto muita raiva eu sinto muito rancor da Bosta do Eduardo Eu só sinto Horror gordo e pançudo burro e cabeçudo é O Eduardo Linguarudo. Este não é um fato que possa passar

despercebido, dada à relação que a leitura tem com a escrita. No Ensino Médio optei por cursar um Técnico em Propaganda e Marketing, soava despojado, enquanto o curso de Normalista soava apenas normal. Eu fazia uma ideia errada do curso de formação de professores, achava que ia aprender a fazer letra redondinha e a ser grosseirona, como muitas daquelas professoras de Ensino Fundamental dos tais colégios católicos nos quais estudei. Por conta do curso técnico a matéria de Literatura disputava lugar no currículo com muitas outras, ficando assim sempre de lado. O ensino foi com base em apostilas e a de Literatura, que encontrei recentemente, estava intacta. Apesar disso recorro-me avidamente de uma única aula da matéria, quando a professora nova contou sobre a Semana de Arte Moderna de 22, ah essa aula... Essa aula jamais saiu da minha cabeça, a memória do evento em si ficou muito mais gravada que o próprio significado do modernismo no Brasil, e o “Tupi or not Tupi that is the question” evocou as remotas memórias de uma época mais feliz e fervorosa da minha relação com o universo literário, quando morava no Pará e estava cercada pela cultura indígena, que hoje vejo que pouco conheci para os três anos dos quais lá vivi, a Vila Militar criava uma verdadeira redoma ideal de vidro, repleta de educação religiosa que inculcavam em mim um desejo ávido e pueril de ser freira e quem sabe até virar santa - parecia promissor.

Leitura e o Acesso ao Ensino Superior

Ingressar na universidade estimulou meu interesse pela leitura de conteúdos variados, principalmente os que fora da universidade nunca pude acessar, fosse pela falta de dinheiro ou pela ausência de um acervo e mesmo de orientações sobre como e o que procurar para ler. Dessa forma o acesso a uma biblioteca com rico material literário e uma assiduidade que estava ao meu alcance jogaram-me de peito aberto em um mar de livros e possibilidades, darei um breve exemplo; Meu interesse por literatura russa surgiu antes que eu ingressasse na universidade, com Nabokov, quando surrubei “Lolita” da prateleira de uma sala de espera hospitalar. Ainda sou aficionada por aquele livro tão e completamente azul, tanto que o meu primeiro trabalho da disciplina de Teoria Literária foi sobre ele. Porém apenas após ingressar na universidade tive acesso a outros autores russos como Tolstói, Dostoievski e muitos outros que ainda pretendo ler, mas que ainda não li. Entendo agora que novas leituras surgem ao longo do curso de Letras, novas demandas e desejos que acabam sobrepujando-se uns aos outros, de modo que quase caímos na grande questão “leitura obrigatória x leitura por prazer”. Digo quase por ser uma ideia tão comum, convencional e difícil mesmo de contornar. Felizmente minha concepção sobre essa questão está passando por um processo, a leitura teórica por vezes tem sido tão prazerosa quanto a leitura de qualquer romance ou poesia, e

dentro de poesias e romances também há teoria. Evitar dicotomias e o senso comum tem se mostrado um bom meio de administrar minhas demandas de leitura.

O Fetichismo do Livro e Ser leitor

Arrependo-me de não ter surrupiado da prateleira pessoal do meu Dentista “A Volta do Parafuso” de Henry James, e “O Médico e o Monstro” de Stevenson, fui ficar logo com “O Alquimista” do Paulo Coelho. Antes da Universidade li muitas coisas sem saber o que estava lendo de fato, e “O Alquimista” foi um caso clássico. Eu li autoajuda sem saber que era autoajuda e sem se quer imaginar a carga pejorativa que esse tipo de literatura carrega. Acredito que existe um enorme prazer em ser um leitor vítima, talvez seja esse o prazer da leitura do qual os colegas de curso sentem falta, uma leitura desinteressada, sem pretensões, sem exigência de grandes entendimentos ou apreensões de sentidos. Segundo Umberto Eco, podemos ser, simultaneamente, dois tipos de leitor, o vítima e o crítico, embora eu não possa negar que com o desenrolar do curso de letras as minhas leituras ficaram cada vez mais atravessada por uma perspectiva crítica, afinal... É este o propósito do curso, não?! Enfim, a questão é que sinto falta da condição de leitor vítima.

CP:

Antes de qualquer coisa: não sou o tipo de pessoa apaixonada por livros. Fico um, dois, três meses sem ler outro depois que termino um e isso não mudou de forma brusca depois da minha entrada na Faculdade de Letras, mas percebi que adquiri uma certa sensibilidade em relação a leitura depois da entrada no PIBID.

Meu contato com o mundo literário se iniciou muito cedo. Meu pai é doutor em Letras, então me incentivava desde muito nova e assim, aprendi a ler antes de entrar na turma de Alfabetização. Os autores que marcaram a minha infância foram Ziraldo (que eu adoro até hoje), Ruth Rocha e Maurício de Souza. Perdi as contas de quantas vezes li a coleção da Ruth Rocha e “O Menino Maluquinho” e “Vovó Delícia” e de quantos gibis tinha espalhados pelo quarto. Guardo esses livros na estante até hoje.

Nas duas escolas em que estudei no Ensino Fundamental, tínhamos o costume de ler livros extraclasse e foi quando conheci autores como Pedro Bandeira e Ana Maria Machado. Português era a minha matéria preferida e essa “obrigação” me despertava prazer até os meus 11, 12 anos. Sempre fui mais interessada por livros que continham imagens e despertavam a minha imaginação para montar minhas próprias cenas e depois da quinta-série, isso vinha se tornando mais ausente. Nessa idade, enxergava os livros que a escola indicava apenas para estudar e em casa, comecei a me apegar às novelas.

Quando, na 8ª série, a professora de Literatura nos mandou ler “Dom Casmurro” e eu fiquei apavorada nos primeiros capítulos. A linguagem rebuscada, palavras nunca vistas: desespero. A turma odiou. Até que resolvi dar uma chance àquele senhorzinho, a Bentinho e à Capitu. Li, reli, fiz o meu trabalho e ele virou a minha paixão. Me entreguei ao drama de Bentinho e me colocava no lugar de Capitu. Queria chegar ao final pra descobrir se ela traiu ou não – dilema que meus alunos me perguntam hoje – e poder debater isso com outras pessoas. Fiquei tão fã que descobri a existência do filme brasileiro “Dom”, baseado na obra e em 2008, quando já cursava o primeiro ano do Ensino Médio, a Rede Globo criou a minissérie “Capitu”, que contava a história em forma de peça teatro. E depois de um ano após ter lido “Dom Casmurro”, ainda lembrava das falas, dos detalhes, de tudo.

Depois disso, não consigo me recordar de livros que me tocassem tanto quanto este. Como toda adolescente de 16 anos, li *Crepúsculo* e Thalita Rebouças sem medo de qualquer julgamento. Meu Ensino Médio explorava a literatura apenas como forma de acesso à universidade e sinceramente, não me interessava em procurar outros clássicos fora do ambiente escolar. O primeiro livro da faculdade foi “Odisseia”, de Homero e eu não conseguia ler sem divagar, mesmo sendo adoradora da cultura grega. Kafka também não me surpreendeu. Todo bloqueio que eu sentia no curso de Teoria Literária, descontava nos livros que eram recomendados e dessa vez, a obrigação não me dava nenhum prazer. Confesso que quando trabalhamos com “Madame Bovary”, de Gustave Flaubert, me senti mais confortável e interessada na história da protagonista Emma, mas nada que chegasse aos pés de “Dom Casmurro”. As aulas de Literatura Brasileira e Portuguesa também foram fundamentais nessa trajetória, pois me apresentaram clássicos que encontro na minha estante e não tinha mais interesse em conhecer, além de, mais uma vez, trabalhar com uma obra de Machado. Mas a oportunidade de entrar PIBID foi a “peça-chave” para eu entender a importância da leitura e a “necessidade de fabulação” do ser humano que Cândido (1970) trata em *O direito à literatura*.

LL:

Para este relato, busquei arduamente recuperar memórias. Fico impressionada com a nitidez da lembrança que acredito ser minha primeira como leitora. Foi na infância, antes dos meus cinco anos, com a leitura de “Chapeuzinho Amarelo”, do Chico Buarque, entoada pela voz de meu pai – a quem devo, hoje, muito da minha relação com a literatura. Lembro-me do meu encantamento com o jogo de palavras criado pelo autor para que a heroína vencesse seu maior

medo. Repetindo incessantemente a palavra “lobo”, que dá nome ao vilão do livro, Chapeuzinho transforma-o num inofensivo “bolo”.

Eu mentiria, porém, se dissesse que a partir daí nunca mais larguei os livros. Apesar de sempre ter lido os recomendados pela escola, meu envolvimento com eles sempre fora mais pela minha disciplina com os deveres do que pelo prazer e o interesse de ler. O universo da literatura infanto-juvenil, cheio de bruxos e vampiros, nunca me chamou atenção e era o que me rodeava nas conversas com os colegas. O que quebrou meu afastamento do mundo literário foi, no nono ano, o meu súbito entendimento do que era ler poesia, que relatarei em seguida.

Onde estudei, o ensino de Literatura no Fundamental se dava a partir do estudo de gêneros textuais. Então, os professores escolhiam um livro ou um projeto para cada gênero a ser trabalhado. No último ano do Fundamental, aos meus quatorze anos, entramos no gênero poesia. Para estudá-lo, um dos textos escolhidos foi Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto. Não lembro nitidamente de como o trabalhamos – se eu já havia lido em casa ou se fazíamos somente leituras em sala -, mas me recordo do último dia de trabalho com a obra: em sala de aula, líamos trechos em voz alta e fui eu a aluna a ler o desfecho. Ao ler os versos, que diziam do parto explosivo da franzina “vida Severina”, chorei. Ali, entendi que o que eu vivia era pura poesia – belíssima e inexplicável poesia.

A partir daí, com a ajuda meu pai, que sempre me incentivou a fazer assaltos à sua biblioteca, passei a ser a ler apaixonadamente os grandes nomes da poesia brasileira. Morte e Vida Severina reli algumas vezes. Bandeira, Vinícius, Drummond viraram grandes amigos, com os quais eu sempre conversava antes de dormir. Os livros da escola, agora no Ensino Médio, complementavam minha leitura poética, pois eram mais focados nos clássicos em prosa. Não para de engolir livros, de todos os gêneros, desde clássicos até quadrinhos. Nesse frenesi, escolhi fazer Letras, aliando a paixão pela literatura ao desejo de dar aula no colégio no qual, a essa altura, já me formava.

No início da Letras, continuei encantada. Até as leituras teóricas – indiscutivelmente majoritárias no Ensino Superior – me fascinavam quase tanto quanto as poesias que lia no colégio. Fui me afastando, assim, do objeto literário em si e fiquei muito mais próximo do que o que algum teórico disse sobre a obra, que muitas vezes é frustrante em termos de acessibilidade discursiva. As leituras eram cada vez mais densas e desgastantes, sem deixar espaço para um livro fora do curso ou até mesmo a própria obra que está em discussão. Isso me

custou muito stress emocional e, por pouco, não custou minha estadia no curso de Letras em si.

Com esse choque, tive que repensar as minhas leituras, para que não se tornassem mais um momento de tensão. Acabei optando por voltar no tempo, com a literatura infanto-juvenil que não tive contato, e comecei a ler Harry Potter, pela primeira vez, em meados de 2015, durante o período da greve. Ali, sim, estava tendo uma experiência literária com o texto, livre da preocupação de selecionar citações ou buscar quem na academia já falou sobre ele. O que importava era a minha leitura e o que eu conseguia levar da relação que construía com o livro. Foi revigorante e construtivo para me entender como leitora.

Da volta da greve até agora, voltei a me preocupar em equilibrar as leituras de estudo com as leituras literárias – que, agora, entendo que são processos muito diferentes e necessários para mim. Sem essa balança, a experiência de leitura se esvazia e fica tão mecânica quanto era por um tempo na escola: interessante, mas sem encanto. Por isso, acredito que não há artigo acadêmico capaz de te dizer mais sobre Morte e Vida Severina do que o próprio contato com o poema. É uma pena que o Ensino Superior, mesmo na Letras, engula nosso tempo para a poesia.

MR:

Minha experiência de leitura literária começa no ensino fundamental quando, na escola, lia livros indicados pela professora e que faziam parte das avaliações. Ainda lá, participava de discussões sobre os livros que líamos. Acredito que tenha sido aí que despertei para ler sem a cobrança de provas.

No ensino médio, tive também muitos incentivos para procurar textos além dos que via em aula. Vendo um filme, por exemplo, em aulas de literatura, senti necessidade de procurar a obra a qual a produção se referia.

É claro que, a partir da leitura, pude entrar em diferentes mundos e até compreendê-la. Mas consegui, também, compreender muito do nosso mundo ver textos antigos que narram perfeitamente os acontecimentos atuais.

VS:

Minha relação com a literatura nunca foi das mais íntimas. Na verdade, diria que a matéria de Literatura sempre foi uma das maiores responsáveis pelas minhas preocupações

em relação às minhas notas na escola e, além disso, a Literatura, ou melhor, minha dificuldade em Literatura é motivo para me fazer repensar a minha capacidade de reflexão crítica e, principalmente, minha bagagem de conhecimento.

A escassez sobre a minha vivência de leitura revela muito de minha personalidade receosa e insegura sobre a minha função no mundo. Porém, à medida que a minha lista de leitura aumentava, o receio também aumentava, e não saberei explicar o porquê. Não sei se seria reflexo da tal passagem bíblica que diz: “quanto maior a sabedoria, maior o sofrimento”, ou mesmo aquela máxima de que “quanto mais se sabe, mais se percebe que não se sabe nada!”, fato é que, hoje, ao me deparar com a minha realidade profissional e saber que tenho uma enorme responsabilidade quanto à função de estimular a leitura em um país cuja população é cada vez mais carente de livros, só sinto desespero.

Criada em um lar hostil, com pais humildes e sem muita bagagem intelectual, pois não tiveram como terminar seus estudos por precisarem priorizar o trabalho, nunca tive forte contato com a leitura na minha infância. Uma das minhas carências é nunca conseguir me lembrar de um momento em que meu pai ou minha mãe me fizessem dormir lendo uma historinha qualquer. Apesar disso, tive certo contato com livros de historinhas infantis, de contos de fadas, daqueles de edição de coletânea, cujas ilustrações eram mais ricas do que o próprio narrado do enredo. Lembro-me de ter ganhado uma caixa bonita que ainda possuía uma alça de tranças, e dentro havia livros com a história de Rapunzel, A Bela Adormecida, Branca de Neve, Cinderela e Rumpelstiltskin (que, aliás, ao contrário das outras histórias, que conhecia através dos filmes, este não conhecia e foi a história que mais me marcou entre essas).

Passando para a adolescência, é o momento em que eu, de fato, tenho contato com livros de assuntos mais aprofundados. Contudo, se me perguntar se eu li muitos livros, direi que me lembro de bem poucos, na verdade. Apesar disso, os que li, ganharam um espaço especial na minha memória, e cada um me cativou de forma diferente. Desses, cito o *E agora, mãe?*, um livro que fala sobre a maternidade precoce de uma menina de 16 anos; *Escaravelho do Diabo*, que chamaria de clássico da literatura infanto-juvenil, e fico feliz por um dos meus professores no Ensino Fundamental ter me dado a oportunidade de conhecê-lo; e, um outro clássico, talvez mais clássico ainda, os livros de Pedro Bandeira.

Chegando ao Ensino Médio e meu contato com a matéria de Literatura, a única coisa que poderia dizer é que foi um desastre! Só o que me lembro é de ter ficado de recuperação no meu 3º ano, porque não dei a resposta prontinha do jeito que meu professor queria. É neste momento em que cai por terra toda a minha crença na livre interpretação sobre a leitura, e me

retraio no receio de não ter capacidade para ler tal livro. Até hoje, sinto que pra ler *Grande Sertão: veredas* seria necessário eu fazer um curso com Antônio Candido ou com Alfredo Bosi, isto, apesar de ter me encantado com a *Terceira Margem do Rio*. Sim, li na faculdade, e não foi uma leitura fácil, mas lembro-me de me pegar lendo dentro do ônibus lotado e eu indo em pé, porque aquela leitura me cativava de forma que não saberia explicar. Como em *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*, que me desconcertou com a história de Lorelay.

Na faculdade, não entrei pensando em estudar Literatura, pois o trauma da recuperação do Ensino Médio me fez detestar a matéria. Porém, de todas as coisas ruins que a Universidade Federal do Rio de Janeiro me impingiu, a descoberta pelo meu amor à Literatura se não superou, conseguiu amenizar muitas das minhas frustrações acadêmicas.

BC:

A leitura entrou na minha vida aos cinco anos, quando meu pai me apresentou aos livros de princesa e fábulas. Minha infância esteve repleta de parentes que liam e davam livros para as crianças.

Aos catorze li meu primeiro romance: *Lolita*, de Vladimir Nabokov. Ele me abriu portas para que outros livros entrassem. Embora os romances e leituras clássicas da escola também me fascinasse eram as leituras best-seller que me atraíam na adolescência.

Aos dezoito anos o gosto por crônicas e contos cresceu e no meu repertório estavam Rubem Fonseca, Veríssimo, Tolstoi além dos clássicos como Anna Karienina, *A dama do cachorrinho*, *Ensaio sobre a cegueira*, entre outros.

Durante a Faculdade de Letras, a dura realidade se instaurou: pouco lia-se romances, e as leituras críticas e teóricas tomavam o tempo e espaço. Ainda assim, consigo brechas entre estágios e aulas para uma literatura russa ou brasileira, me desdobrando entre Tchekov e Graciliano.

JC:

Minha experiência literária não é muito rica no que diz respeito à “grande literatura”. O que posso muito bem vir a desconstruir, e venho, essa “grande literatura”. Minha irmã tinha um livro de português azul, diferente dos demais, não era um livro que se ganha na escola, acho que meus pais compraram para ela, pois acredito que naquela época as escolas não distribuía livros como em meu tempo. Ele tinha um espiral, também azul, suas folhas eram como as de revistas, porém mais resistentes. Era um livro de gramática, mas havia uma poesia ou outra nele, e só consigo me lembrar de uma; “O Bicho” de Manuel Bandeira, o reli tantas

vezes para entender por que aquele bicho era um homem, meu Deus? O bicho que era homem, e que comia qualquer coisa. Nem quando passei fome, ou quando achei ter passado fome comi qualquer coisa. É um poema que ecoa dentro de mim sempre que vejo alguém passando por alguma necessidade.

Naquele tempo me limitei às estrofes, nunca à poesia inteira, tive e tenho cadernos, com os versos mais clichês de Drummond, Fernando Pessoa, Camões – quem era Camões antes das minhas aulas de poesia portuguesa com Rafael Santana? – e só, mas nunca entendi as linhas, dirá as entrelinhas, imagina toda a filosofia nos versos de Camões.

Aos 15 anos no meu primeiro ano do ensino médio de formação de professores uma amiga me emprestou o livro *Crepúsculo* eu, leitora de estrofes, li em 3 dias um livro inteiro, e em um mês a saga, me descobri como leitora, hoje em dia tenho vergonha de dizer que os li, mas não posso de forma alguma me esquecer que foi depois dela que comecei a ler qualquer coisa na minha frente. Depois de me sentir carente com todos esses livros, e sabendo que o homem da minha vida havia se casado com outra, para sempre, me propus a ler *Harry Potter*, e foi outro marco em minha vida.

Troquei de colégio, e lá me comprometi a frequentar a biblioteca por estar cansada de ler livros em pdf, e foi quando conheci, por ler, a literatura brasileira, a bibliotecária dizia “Machado? Isso é muito difícil pra você. Você não vai entender!” nem que eu procurasse no Google, mas entendia. Me afeiçoei demais por Machado e Jorge amado. Machado tão digressivo quanto os meus pensamentos, e a sexualidade pungente nas obras mais clássicas de Jorge amado.

Enquanto discente não recebi estímulos de professores seja para a literatura brasileira, ou para a estrangeira. Camões foi o cara que escreveu *Os Lusíadas*, e o Jorge Amado as ousadias. Minhas aulas de literatura limitavam-se à história da literatura.

Em minha carta para ingressar no PIBID dizia: “Tenho interesse no projeto de formação do leitor literário para que eu venha a estimular esses jovens, exercitem o prazer da leitura, para que assim como eu eles não venham ter acesso tardiamente ao encanto da leitura literária, e também motivá-los principalmente a leitura de narrativas consideradas mais densas, esclarecê-los que somente por meio da prática que a leitura se tornará mais fluída.” Pareceu tão fácil escrever isso, acreditei que na prática era só chegar com um livro e pronto, alunos interessados.

Não é fácil, mas aprendi que também não é impossível e que não conquistarei uma turma inteira. A prática no PIBID me ensina a traçar novos objetivos e a forma com que os irei trabalhar. Entendi que a literatura não é apoio de gramática e que os trabalhos podem ser

sincronizadas sem que seja necessário tratar a literatura como muleta, ainda que o ensino de gramática não seja toda essa eficiência, a literatura ainda é constantemente desvalorizada.

Traço minha vida profissional em 4 tópicos: Isa Martins, Ana Crélia, Maria Fernanda, e equipe PIBID Amaro. Tenho as três enquanto exemplos de profissionais que desejo ser futuramente e minha equipe enquanto o apoio que desejaria ter nas escolas em que lecionarei.

Se eu puder ter o mínimo das percepções da Isa conseguirei ser 1/3 da profissional que ela é. Isa me ensina a ter uma olhar muito subjetivo com os alunos, e a percepções detalhadas sobre como nossa prática influencia de forma heterogênea para cada um. Em uma oficina, enquanto eu relatava, Isa fala entredentes no meu ouvido “Eles precisam ter o contato com o texto só assim não ficaram tão dispersos”, e eu discordo claro, até porque eu sempre gostei mais de ouvir alguém me contar uma história que ler, coisa de leitor tardio. Naquela oficina em questão retomávamos capítulos anteriores por meio de contação. Dito e feito, na hora que as meninas começaram a leitura do livro, os alunos que se dispersavam voltaram suas atenções para a aula.

Quero ter o espírito de briga da Ana Crélia, esse espírito que joga gramática nas pessoas. Quero ser/sou imponente assim como ela para não aceitar certas intimidações de pessoas que não conhecem meu trabalho ficarem opinando acerca do que deve ou não ser feito na minha sala. Sempre pautada em posicionamentos políticos, pois temos esse compromisso com nossos alunos, afinal de contas a literatura é um direito.

E por fim enquanto Maria Fernanda, pois enquanto sua aluna da prática de ensino percebi a presença de uma educadora que dá voz aos alunos, e com toda sua delicadeza procura não só entender nossas subjetividades, mas se molda junto com seus alunos sem perder sua personalidade, e isso é incrível.

Não quero ser nenhuma delas, só penso que tudo o que aprendi com cada uma, de certa forma será inevitável não pensar nelas na minha prática “O que Ana Crélia responderia agora?” “Que atitude Maria Fernanda tomaria?” ou “Acho que a Isa pensaria exatamente assim.” E que bom que tenho tantos bons exemplos a serem seguidos, minha prática tem e terá toda influência desse aprendizado coletivo.

Ter uma equipe é essencial para todo o professor, uma equipe que senta e planeja juntos, e ter Dani, Manu, Barbara e Camilinha foi essencial nesse ano de 2017 foi incrível. Tivemos uma sincronia gigantesca em nosso trabalho, planejamos juntas, entramos em conflitos muitas das vezes, mas tiramos de letra, e todo trabalho só foi possível ser concretizado graças o nosso desejo em darmos o nosso melhor, de tudo que conquistei esse ano no PIBID, só foi possível graças a essa equipe.

Seria idealizar demais pensar em chefes que se preocupam constantemente com a educação e uma equipe que pensa e planeja juntos? Grande parte dessa minha, constante, formação se deve a esse trabalho realizado em grupo e acredito que futuramente isso será uma das coisas essenciais para que eu consiga ter um desempenho muito mais aproveitador. Não consigo me ver mais sozinha, a educação, na minha concepção, é algo que deve ser pensando em conjunto e entre pessoas que lutam pelos mesmos ideais.

PA:

No começo, eu detestava ler. Os professores passavam os paradidáticos e eu empurrava com a barriga, porém, quando assisti Crepúsculo e descobri que tinha livro, senti vontade de ler. Depois de reler a saga pela terceira vez, decidi começar a baixar livros para ler e hoje em dia leio de tudo. Minha autora preferida é Nora Roberts.

BL:

Apesar de ter solicitado o meu portfólio antigo, pois assumi que copiar e colar seria o suficiente, percebi que aquela não era mais eu. Então decidi recomeçar do zero essa escrita. Aquela autobiografia de leitora não dizia mais tanto sobre mim, bem como a professora que quero ser para os meus alunos também não era mais aquela que eu descrevi em 2015. Não sei bem explicar como isso aconteceu, mas deve ter algo a ver com o que eu sempre ouço nas discussões com as colegas Ana Crelia, Maria Fernanda e Isa: a formação do leitor literário, assim como a do professor, é um processo. Durante esse processo aconteceu tanta coisa que eu mudei quase que completamente a minha forma de ver e encarar a formação de professores e do leitor literário. Na verdade, talvez nem tenha mudado: a essência é a mesma. Mas agora eu disponho de mais palavras e recursos para contar a minha história. Acho que eu também percebi que a minha escrita foi muito superficial, que havia muito mais pra contar do que eu contei. Ao reler meu antigo portfólio, parece que eu fiquei constrangida de contar detalhes importantes da minha trajetória, talvez porque os meus professores cobravam que eu fosse uma leitora pronta no primeiro semestre da faculdade - o que eu estava longe de ser, pois andava perdida e sem tempo para a leitura como eu gostaria. É estranho dizer isso, mas eu tinha impressão de que a minha história não estava ao alcance das dos meus colegas (pibidianos e outros colegas de faculdade). Parecia que eu não tinha nada a dizer.

A minha trajetória na escola foi marcada pelo fracasso. Era triste saber que eu decepcionava família e professores em relação às suas expectativas a meu respeito. Entrei no Pedro II na antiga 2ª série do Ensino Fundamental e tive muita dificuldade. Saí de uma escola

particular pequena e com as exigências muito mais leves em relação às exigências do Pedro II. Matemática, Estudos Sociais, Português, Ciências... Nada fazia sentido. Minha professora dessa série não era das melhores que eu já tive e das lembranças que eu tenho dela, as principais são os pedidos para ajeitar o cabelo pra foto porque meninas precisam ter essa preocupação, os pedidos para ficar quieta e as declarações de que não entendia porque eu agia daquela forma (eu me machucava constantemente).

Na 3ª série eu passei pro turno da manhã, em que tive muita dificuldade de me encaixar. Não era comum ter alunos novos nessa época (as épocas de ingresso de novos alunos eram o antigo C.A., a antiga 5ª série e o 1º ano do Ensino Médio). Na infância eu era distraída, desconfiada e hostil, o que me fez sentir excluída durante muito tempo. Eu gostava de ler, principalmente em sala de aula, mas não consigo me lembrar bem das coisas que li. Lembro de um livro sobre um vagalume que se tornava amigo de um menino que tinha medo do escuro. Lembro de um poema chamado *Homem não chora*. Lembro de escrever com frequência por intermédio das professoras de primeiro segmento. Dentre elas, havia a tia Vera, tia Luciana e tia Yara. Eram professoras duras com a minha indisciplina e afetuosas com as minhas limitações. Tia Yara fazia o tipo mais severa e rígida, o que me fazia ter pavor dela. Até o dia em que a flagrei chorando em um corredor por ter descoberto problemas de saúde, o que me fez perceber que ela era tão sensível quanto eu. Ela já chegou a fazer uma aluna desmaiar durante uma bronca. Tia Luciana era mais afetuosa, carinhosa e materna, sempre atenta às minhas necessidades. Tia Vera conseguia ser tudo isso ao mesmo tempo. Rígida com o meu comportamento de criança muito ativa, afetuosa, compreensiva com as minhas limitações. Eu gostava muito de escrever e ler com as professoras... Me destacava na leitura. Mesmo tendo vindo de um colégio menor, eu era uma das que lia mais rápido. No entanto, não era boa em português.

Ao chegar no Pedrão, que era a partir da antiga 5ª série do Ensino Fundamental, as coisas ficaram mais difíceis. Fui recebida com o deboche de um professor de história porque eu o chamei de **tio** diante de toda a turma. Agora não era mais a tia Vera, ou a tia Luciana e Yara. Eram doze professores... Doze professores que não se importavam muito com quem eu era e o que eu passava. Como poderiam? Terminei o ano em recuperação em Ciências. Consegui tirar uma ótima nota na prova de recuperação. Parecia que agora as coisas estavam fluindo bem. Eu ainda gostava de ler. Quando fiz estágio na minha antiga escola, a professora de Português Rosângela me lembrou que durante a minha 5ª série nós lemos algum livro sobre uma ararinha azul e Marina Colasanti.

Na 6ª série as coisas começaram a desandar. Houve uma greve imensa e o clima na escola ficou estranho. Apesar disso, como eram muitos os tempos vagos (alguns professores furavam greve), eu comecei a conseguir me aproximar mais dos meus colegas (os meus colegas do turno da tarde passaram a fazer parte do turno da manhã, o que facilitou as coisas). Não me lembro quem era a minha professora de português... Talvez não seja relevante. Não me lembro de alguma leitura que eu tenha feito. Terminei esse ano em recuperação em seis matérias... dentre elas, Português e Matemática. Não lembro as outras, mas tenho certeza que não foi Biologia. Nesse ano, a professora Beth Pasin começou a dar aula de Biologia pra minha turma. Eu continuaria tendo aula com ela até o fim do Ensino Fundamental. A empatia e o afeto eram constantes em sua prática. Eu tiraria 8 na maior parte de suas provas. Era incrível! Nas aulas dela eu não tinha vontade de conversar e atrapalhar, e me sentia muito culpada por fazer isso em alguns momentos, acostumada pelo hábito. Até porque ela dava limites sem gritar, sem dizer que eu nunca seria ninguém, que eu precisava me esforçar se eu quisesse fazer uma faculdade, que um dia eu iria me arrepender por ser do jeito que eu era. Aos poucos, aquela professora estranhamente calma e afetuosa me ganharia com a sua prática e seus elogios às minhas respostas na prova. Como eu queria que ela se multiplicasse.

Na 7ª série, outros colegas antigos do turno da tarde começaram a fazer parte da minha turma. Dentre eles, veio um que eu não conhecia e se chamava Andrei. Tinha acabado de reprovar em matemática e não conhecia muito bem as pessoas. Como eu sabia o que era ser nova e deslocada, sentei perto dele e de outro colega antigo na minha turma, provavelmente comovido como eu e tentando ajudar. Ele me contou sobre como tinha chegado até ali e nos tornamos amigos inseparáveis. A partir de então nenhum professor parecia gostar muito de nos ver juntos. Falávamos e ríamos demais, muito além do adequado. Qualquer coisa parecia mais legal do que ficar sentado ouvindo os professores falando. *Vocês estão impossíveis hoje* ou *eu vou separar vocês* eram falas frequentes dos professores em relação a nós. Terminei esse ano também em recuperação em 6 matérias. Consegui passar. Não me lembro quais foram, das que eu lembro: Desenho, Português e Matemática. A professora de português nos detestava. Nunca disse isso com essas palavras, mas demonstrou algum prazer em nos deixar de recuperação. Ela errava ortografia frequentemente no quadro, suas aulas eram mortas e sem cor. Tínhamos um colega, que depois eu descobriria que é superdotado. Ele fazia questão de apontar os erros da professora durante sua aula, o que fazia com que todos nós ríssemos, especialmente eu e Andrei, que éramos mais próximos dele. Como ele era superdotado, não ficou de recuperação em nada. Apenas nós que ríamos e aproveitávamos aquela revanche

contra a professora que nos fazia ficar sentados no calor durante aquela aula. Não me lembro de ter lido algum livro esse ano.

Depois da 7ª série, passamos para o 9º ano. A forma de chamar as séries mudou nessa época. Me lembro do Andrei dizendo o quanto ele tinha raiva disso, pois sonhou durante muito tempo com o emblema de número 8. Eu achei ótimo, pois dava a impressão de que eu havia pulado duas séries e aquele inferno de escola acabaria logo. O ano começou e as primeiras aulas foram de Francês, Inglês e Matemática. Nada mudou muito: os professores continuariam me odiando, com exceção da Beth e a professora de português. Ganhamos o título de *pior turma do colégio* por dois anos seguidos (quando eu comecei a atuar em sala de aula, percebi que esse título foi um exagero). Por que quando uma turma é unida ela ganha esse título? Os professores fizeram mapas de sala durante toda a 7ª série e 9º ano, tentando fazer com que melhorasse o nosso comportamento. Iam psicopedagoga, diretora, professores, inspetores conversar conosco. Nada adiantava. As falas dos mais velhos viraram motivo de riso para nós e os mapas de sala faziam com que nos aproximássemos uns dos outros, o que fez a turma ficar cada vez mais **insuportável** para os professores. Foi por causa do esquema de lugares que eu viria a conhecer várias pessoas. No 9º ano, a professora nos pediu para ler *Capitães de Areia*. Eu, como a péssima aluna que era, li um resumo na internet e fiz a prova. Eu até tinha vontade de ler o livro, até porque havia muitos bons alunos na minha turma. Os que leram comentavam como o livro era impressionante e triste. Mas eu era fraca e preguiçosa demais para conseguir abri-lo. Pelo menos era isso que eu ouvia quando eu dizia pra alguém que não tinha conseguido ler. Até mesmo ler o resumo foi difícil. No fim do ano, a professora de português fez um discurso para a nossa turma, em que disse: *vocês vão ser uma daquelas turmas em que todos vão passar para o vestibular*. Senti um misto de alegria e tristeza. Alegria pelo elogio, tristeza porque não sabia se eu fazia jus a esse elogio.

Finalmente cheguei ao Ensino Médio e a minha turma era a 1103. Muita coisa mudou: fomos convocados a escolher uma língua estrangeira e eu escolhi inglês apenas por escolher. Julguei que talvez fosse menos maçante do que as outras duas. Eu não me importava muito com aprender outras línguas. Alguns colegas da antiga 903 foram pra turma de espanhol, outros pra turma de francês. Pelo menos, eu tinha ficado junto com os mais próximos de mim - eu pensei. Nossa professora de Português se chamava Silvia Rosa, que também parecia me detestar (e o Andrei). Até porque, pra mim, todo professor me detestava até que provasse o contrário. Ela era estressada e gritava com a turma com frequência. Parecia inexperiente e assustada conosco. Pediu que lêssemos Tristão e Isolda, o que eu não fiz. Me ensinou muito sobre escrita, os lugares corretos da vírgula, aspas e sobre o que podia ser inadequado numa

redação (como linguagem informal, por exemplo, ou palavras abreviadas). Surpreendentemente, minha redação melhorou muito nessa época. No final do ano, por algum motivo, ela pediu licença. Doutorado ou gravidez, não me lembro. Esse foi o ano em que reprovei. As matérias que me reprovaram foram Português, Física e Matemática. Depois, concluiria o Ensino Médio com ótimas notas e conheceria a Solveig – professora de Português que me engajou a ser professora também.

As minhas primeiras notas de prova na faculdade foram 3,5 em Variação e 4,5 em Linguística. Trabalhava em uma loja no Shopping Tijuca, o que me fazia permanecer fora de casa de 9h às 22h30 (meu horário na loja era de 9h30 às 16h30 e na faculdade de 18h às 21h40). Não acompanhei praticamente nenhuma leitura na primeira parte do curso, eu não conseguia ter disposição pra isso. Por causa do horário do meu trabalho, eu só conseguia chegar na faculdade às 19h. Não consegui ir à recepção dos calouros, não conhecia a minha turma, não fazia ideia do que se passava em sala de aula. Faltava frequentemente... tinha impressão de que ali não era o meu lugar.

Por que eu resolvi contar tudo isso? Eu não sei. O único motivo que me vem à mente é pra me lembrar, no dia a dia da minha profissão, que todo aluno é o mundo de coisas que acontece com ele durante essa loucura que a gente chama de escola, que nenhum adolescente tem comportamento fácil. Por isso é tão necessário exercitar a escuta e empatia na docência. Me assusta que ninguém tenha me dito isso durante a graduação. E pra parecer sincero quando eu agradeço pelo fato de eu ter me inscrito no processo seletivo do PIBID. Pra parecer sincero quando eu digo que não sei qual seria o meu destino se algo tivesse sido diferente.

Atualmente, graças às reflexões incentivadas no âmbito do projeto, consigo ser mais crítica em relação à organização do meu tempo, conciliando-o pra dedicar suficiente às leituras importantes para minha formação e às de minha escolha no tempo livre.

AC:

Minha paixão por livros começou desde muito nova, uma vez que meu pai sempre teve o hábito de contar histórias para mim antes de eu dormir. Essas histórias, no entanto, não eram pautadas com livros, pois meu pai, vindo do interior de Sergipe, foi criado ouvindo muitas histórias dos vilarejos próximos à sua casa e passou-as para mim e para minha irmã. Antes de dormir, ele sempre contava algo recheado de mistérios e mitos que sua família compartilhava entre si. Eu, pequena, ficava com aquelas diversas imagens dentro da cabeça e, no dia seguinte, não via a hora de colocar aquilo que me foi contado num papel, montando “meu próprio livrinho de histórias”.

Apesar desse incentivo de imaginar histórias e de meu ímpeto de escrever, nunca fui de procurar livros por mim mesma nessa idade e confesso que minhas leituras eram centralizadas nas sugestões que minhas professoras da escola faziam. Porém, sempre que me era recomendado um livro, eu lia-o avidamente e sempre trazia questões para a sala de aula.

Essa minha passividade em relação à procura de livros teve fim no ano de 2009, quando conheci uma saga que encantou a maior parte dos adolescentes e me fez querer ler todos os seus livros. De lá para cá, não parei de ler e de me encantar com cada narrativa.

Nesse contexto, cabe destacar que o meu contato espontâneo com o cânone veio por meio de um Best-seller. Lendo essa tal saga, denominada *Crepúsculo*, vi que, em muitas partes importantes, os personagens principais mencionavam o livro *O Morro dos Ventos Uivantes* de Emily Brontë e fiquei curiosa a respeito da história. Sendo assim, procurei a obra e devorei as páginas em menos de uma semana. Preciso admitir que tive algumas dificuldades com o vocabulário, pois estava acostumada com uma leitura mais fluida. Contudo, amei aquela história trágica e fiquei satisfeita por ler algo que era considerado difícil para a minha idade.

A partir dessa experiência e pelo aumento da minha procura por outros tipos de livros, fundei um blog literário no meio do ano de 2012 e mantenho-o no ar até hoje. Nele, com auxílio de minha irmã, lemos livros, muitas vezes disponibilizados por editoras parceiras, e fazemos resenhas críticas a partir de nossa análise. Posso afirmar que foi por causa do blog que pude melhorar meu desempenho como leitora e que decidi entrar para a faculdade de letras/literaturas.

Além disso, nesse tempo, aquela minha vontade de criança de colocar tudo num papel e formar um livro próprio desenvolveu-se e comecei a arriscar a escrever crônicas e narrativas. Por sorte do destino, uma de minhas crônicas foi convidada a participar de uma Antologia da Editora Casa Cultura, denominada “Palavras do Brasil”, cujo lançamento ocorreu no ano de 2015. Desde então, minha vontade de continuar a escrever aumentou consideravelmente.

É importante dizer também que, apesar do meu interesse anterior pelo cânone, foi na faculdade que comecei a ter mais contato com os clássicos e que comecei a analisá-los com arcabouço teórico.

Entrar para o PIBID foi uma experiência incrível para mim, pois pude ter mais contato com o gênero poesia para elaborar as oficinas; e com mais textos teóricos que auxiliam minha formação acadêmica.

Logo, espero que nos próximos anos de projeto e nos próximos anos de minha vida como leitora eu consiga valorizar cada vez mais meu tempo de leitura e de escrita.

IA:

A primeira lembrança no que diz respeito a minha introdução no mundo da leitura é muito antiga, contraditoriamente, ela se passa antes de eu aprender a ler. Eu não consigo lembrar muito da minha infância, mas a memória da minha mãe me lendo um livro da *Pequena Sereia* que contava a história do filme da Disney, sempre esteve na minha mente. Foi por causa desses livros que minha mãe começou a me ensinar a ler e também por causa deles que três das minhas paixões, presentes ainda na minha vida adulta e não identificadas por mim na época, surgiram - contos de fada, literatura infantil e adaptações.

Se o meu primeiro contato com livros aconteceu devido a minha mãe, a minha paixão começou a criar forma com a minha irmã. Desde muito cedo eu aprendi a associar a leitura com família, sociabilidade e compartilhamento. Enquanto nova, a atividade de ler era só isso, compartilhar emoções e bons momentos, aprender a ler com a minha mãe e intercalar a leitura em voz alta dos capítulos de *Harry Potter* com a minha irmã.

O ato de ler só começou a ser apreciado por si só, sem a necessidade de um fator externo que me impulsionasse, quando eu descobri *Tolkien*. A primeira vez que eu li um livro do autor, *O Senhor dos Anéis*, quase não pude acreditar como era possível colocar um mundo inteiro e línguas completas dentro de um só objeto. As tardes que eu passava lendo capítulo após capítulo de *Senhor dos Anéis* sem parar nem para comer foi meu primeiro contato do quanto grande e especial um livro pode ser, a primeira vez que eu sozinha, sem precisar de mais ninguém, fui diretamente afetada pelo processo de criação de uma história.

Até os meus catorze anos, a leitura ainda era só isso, o quanto um livro podia me afetar emocionalmente. O nível de qualidade deles era medido a partir de um só fator, o quanto ele conseguia ou não conseguia fazer eu me esquecer do mundo real e imaginar novos mundos. Essa maneira de analisar os livros mudou quando li *O Corcunda de Notre Dame* de *Victor Hugo*, durante a minha leitura eu descobri que o que me fascinava não era só as histórias dos personagens ou como eu me emocionava com eles, embora isso ainda fosse um fator, mas também como o autor conseguia mudar as nossas perspectivas de acordo com o ponto de vista dos personagens, a possibilidade de se contar uma história não cronologicamente e principalmente como o livro não mais me fazia escapar do mundo real, mas sim me instigava a pensar sobre ele. *Victor Hugo* me ensinou como a literatura nem sempre se trata de um escape, muitas vezes ela é um confronto.

Depois de descobrir essa nova forma de leitura com *Victor Hugo*, o meu universo se expandiu e com ele vieram *Oscar Wilde*, *Henry James*, *Jane Austen* e diversos outros. Quanto mais autores eu conhecia, mais interesse eu tinha de conhecer outros. Com o aumento do meu insaciável apetite por leitura, também existiu o aumento do que eu gosto de chamar de minha arrogância literária. Conhecer os clássicos me trouxe um senso de falsa superioridade e intelecto que só deixou de existir quando eu tentei ler *A Divina Comédia* pela primeira vez, um dia e vinte páginas depois, eu devolvi o livro para a biblioteca com um ego machucado e com a compreensão de que ler certos livros exige maturidade e que a sua preferência de leitura não te eleva acima de ninguém, ela é só como em muitas outras coisas na vida, uma preferência. Eu tento nunca mais julgar uma pessoa pelo livros que elas leem desde aquele dia.

Minha paixão pelos livros só aumentou com a idade, mas foi meu retorno a leitura como algo que se compartilha com as pessoas que me fez pensar, pela primeira vez, que eu poderia querer ter essa parte da minha vida como minha profissão, algo que eu quisesse estudar, e não somente ler nas horas vagas. Isso aconteceu quando uma das minhas melhores amigas me apresentou a literatura russa através de *O assassinato e outras histórias* de *Anton Tchekov* e eu percebi o quanto eu ainda não conhecia sobre esse universo da literatura. Foi também com *Tchekov* que eu descobri que contos eram a minha forma preferida de escrita e leitura, até hoje eles ainda são mais importantes para mim do que qualquer romance ou poema que eu tenha lido. O espaço que um contista tem para se expressar é curto, eles devem conquistar rápido e se fazer entender em poucas palavras, existe uma fortaleza na construção do conto que me encanta e me atrai, como se de alguma forma o nível de intensidade dos contos conseguissem compensar minha natureza menos intensa.

Na minha vida antes da faculdade eu tive pequenos momentos de desprazer durante as minhas leituras, a minha falta de compreensão em relação a *Dante* e o meu desgosto por *Kafka* e como ele fazia eu me sentir com os seus livros são só dois exemplos mais marcantes. Mas eu nunca senti tanto desgosto pelo ato de ler quanto quando eu estava na metade do meu curso de graduação em Letras. De alguma forma a faculdade me fez pensar que eu não sabia ler certo, ou que no mínimo o meu modo de leitura não era dos melhores, foi como se pegassem o que eu mais amava no mundo e me dissessem que eu não era boa o suficiente naquilo. A pressão em reparar as formas, entender os estilos e ler criticamente se tornou tão grande que o meu prazer pela leitura acabou e, pelo menos por um ano, eu não li nenhum livro que não fosse por obrigação. A leitura, que antes ocorria por prazer, se tornou mecânica e torturante.

Eventualmente eu redescobri a antiga leitora dentro de mim ao ter que reler o livro *1984* para uma matéria da faculdade. Reler um livro que eu amei, antes de sequer pensar em me graduar em Letras, fez eu apreciar a possibilidade do prazer ser aumentado com as minhas novas descobertas. Eu tinha crescido, emocionalmente e intelectualmente, e com esse crescimento, consegui apreciar ainda mais a construção daquela história. Foi como encontrar um antigo amante que eu tinha perdido o contato e descobrir que as mudanças que ocorreram nele e em mim só serviram para fazer o meu sentimento ficar mais forte.

Sinto que eu ainda não sou a mesma quando comparo as minhas leituras para a universidade com aquelas que eu faço por prazer, como se em todos os meus trabalhos eu ainda tivesse que forçar uma pessoa mais madura e menos sentimental que consegue olhar o texto de um ponto de vista quase que puramente objetivo, ao contrário da pessoa extremamente emocional que sou ao ler nas minhas horas vagas. Minha única esperança é que talvez um dia essas duas leitoras dentro de mim se encontrem e consigam perceber que não somente elas convivem muito bem, como também trazem o melhor uma da outra. Acho que esse encontro já começou a acontecer de uma maneira muito tímida, mas como tudo na vida, precisa de tempo e experiência para atingir o seu potencial máximo.

DF:

Existe sempre aquela obra marcante na vida de um leitor. Aquela obra eleita como a experiência mais significativa, que se torna indelével de tamanha a relevância. Eu tenho uma obra dessas, mas foi difícil perceber em que momento o contato com ela influenciou nas tomadas de decisão até hoje como graduanda de Letras. De início já foi possível perceber um encantamento e a revelação da capacidade de gostar de literatura. Isso nunca havia acontecido antes! Foi a primeira vez que li uma obra inteira. Estava no primeiro ano do ensino médio. Foi assim que minha história com a leitura mudou da água para o vinho? Não, a narrativa está incorreta. Juntamente com esta, outras experiências distintas foram capazes de compor até aqui a jornada (inacabada) com a leitura de forma sutil e quase imperceptível. Ainda cursando as séries do Ensino Fundamental recordo-me de quando a minha mãe nos reunia, sempre numa tarde de sexta-feira e ficava lendo histórias ou biografias para nós, meus dois irmãos e eu. No revezamento eu nunca podia ler... Lia devagar demais, assim a história perdia a graça. Isso era o que minha mãe e minha irmã diziam. Atribuo a essas tardes de leituras minha preferência por ouvir ao invés de ler. E também atribuo minhas ressalvas em ler em voz alta. Fora os momentos que liam pra mim, não me lembro de ter buscado ou sido encorajada a buscar leituras individuais ou mesmo buscar títulos que me chamassem a atenção. Meu

contato era ouvir o que fora pré-selecionado (sem a minha opinião) para as tardes de sexta. Eu até tentei mais tarde, no Ensino Fundamental II, pegar livros emprestados na biblioteca da escola, mas nunca lia os que levava para casa... Eles ficavam na mochila até a data de entrega. As tardes de leitura tornavam-se cada vez mais escassas e com isso, meu contato com os livros também. Mas meu gosto por ouvir boas leituras nunca cessara.

No 1º ano do Ensino Médio nada tinha mudado até então. Até eu encontrar uma diversão que consistia em explorar as antiguidades de um porão abarrotado de caixas, garrafas e azulejos antigos. Coisas do tempo do meu avô... Eram tantas caixas, que um dia um dos meus tios resolveu fazer uma fogueira para se livrar de tantos objetos inúteis, dentre os quais havia livros. Foram muitos livros queimados com uma naturalidade que hoje me espanta. Na época, encarei também com naturalidade. Entretanto, fiz o que muitos não recomendam, julguei um livro pela capa, fui atraída pela estética colorida e salvei este para mim. Um entre tantos. O escolhido para ser minha primeira experiência individual com a leitura. Fui para casa, deitei na cama e só parei de ler quando o livro acabou. Naquela altura já estava encantada com o estilo de escrita e com minha capacidade de ler uma obra inteira sozinha! Foi um momento mágico de leitura sem amarras, que hoje faz-me concluir que “Primeiramente, a significação literária localizou-se na experiência do leitor” (COMPAGNON, 2014). Precisei de uma experiência solitária para que uma significação fosse produzida.

Quanto ao livro e todas as suas cores: O Guarani de José de Alencar. Mesmo em minha família, em que meus pais não proíbem a leitura, apesar de encará-la como passatempo e não incentivá-la de forma direta, fui cultivando meus momentos solitários quase secretamente, longe dos olhares, por considerar mesmo sem perceber que “há uma dimensão de transgressão na leitura”, o fragmento anteriormente transcrito de Michèle Petit é uma observação da autora que continua assim: “Se tantos leitores leem à noite, se ler é com frequência um gesto que surge nas sombras, não é apenas uma questão de culpa: assim se cria um espaço de intimidade, um jardim protegido dos olhares.” Criei então meu jardim, a leitura foi ocupando mais horas do meu cotidiano e logo comecei a criar curiosidade pelo universo da literatura e das letras, mas como pensava de igual modo que meus familiares, tentei vários cursos para a graduação que nada envolviam dessa arte, já que isso não podia ser mais que um passatempo.

Professora eu sempre quis ser (esse gosto pela docência também deve ter um fundamento que ainda não encontrei nas recordações), entretanto, só me permiti ter o curso de Letras como opção de graduação depois de outras experiências. Sem dúvidas optei por cursar

licenciatura, já que gostaria de ser formada para atuação no ensino fundamental e médio. Entretanto, demorou um pouco até chegar ao ponto de conseguir perceber que estava dando passos produtivos para essa formação.

Com as aspas de José de Alencar, em *Como e porque sou romancista*, assemelhando o docente a um escritor, expressei a simplicidade que me fazia escolher a cada dia ser professora: “há na existência dos escritores fatos comuns, do viver cotidiano, que todavia exercem uma influência notável em seu futuro e imprimem em suas obras o cunho individual.” Assim como os fatos cotidianos selecionados por uma percepção individual foram para mim de suma importância na construção do gosto pela leitura, gostaria de ser a professora do dia a dia capaz de exercer a tal influência notável. Agora caberia mais uma partícula adversativa. Sempre acreditei que seria possível cursar licenciatura, até entrar na faculdade. Até quando procurar cursar as matérias de educação com os melhores professores, ou então, quando uma busca incessante por um CR impecável não adiantavam para fazer com que eu visse na graduação alguma resposta que tirasse uma inquietação: o que farei com tudo isso na escola?

O subprojeto português-Literatura sempre teve como objetivo a contribuição na formação de leitores literários na escola, o que já se configurava como um desafio, já que minha própria formação como leitora literária ainda estava em questionamento. Lembro quando ainda no início de nossas atividades como grupo tivemos de nos articular para a escolha de textos e discussão de estratégias e metodologias. Mesmo contando com a orientação da supervisora e das coordenadoras, foi uma tarefa árdua. Está aí o começo de um processo que me permitiu começar a perceber que estar na escola, ocupando o lugar de professora, não significa dizer que meu compromisso gira em torno unicamente da transmissão de um conteúdo. A seleção de um texto e os modos de levá-lo para a sala de aula eram amplamente discutidos, tendo em vista os vários sujeitos envolvidos nessas ações e objetivo que buscávamos.

O PIBID entra nessa trajetória como o espaço em que me foi possível refletir sobre meus questionamentos e angústias. Digo isso sem querer apontar para um momento mágico de encontro entre mim e o projeto, no qual as dificuldades sumiram miraculosamente. A oportunidade de desenvolver oficinas e ter contato com uma turma de ensino médio, compartilhar tal experiência com colegas bolsistas e estar sob orientação de uma professora experiente, possibilitou um processo de (des)construção e uma visão diferente da docência.

JS:

O meu primeiro contato com o universo literário ocorreu através da minha mãe, pois costumava me contar histórias de contos de fadas todos os dias antes de dormir. Me lembro que a minha história preferida era Hansel e Gretel, dos Irmãos Grimm. Eu pedia todas as noites para a minha mãe ler Hansel e Gretel e esperava ansiosamente pelas páginas com figuras. Eu adorava a hora de dormir, porque a minha mãe sempre vinha com o livro Um tesouro de contos de fadas. Sempre ficava fascinada pelo livro por causa do tamanho e guardo esse livro até hoje. A minha mãe mal sabia que nessas leituras noturnas estava cativando uma leitora. Atualmente, costumo contar as histórias desse livro para o meu primo mais novo. Me vejo bastante nas reações dele e a cada contação crio vozes diferentes para as personagens, nesses momentos rememoro sempre a minha infância. Logo que aprendi a ler o universo literário passou a fazer parte da minha vida diariamente. Minha mãe sempre comprava gibis da Turma da Mônica, do Menino Maluquinho e do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Eu passava tardes inteiras lendo gibis e também pedia para a minha mãe ler, normalmente, alguma história em quadrinho da Turma da Mônica. Com uns 8 anos eu li Pollyana, de Eleanor H. Porter, como leitura obrigatória no ensino fundamental I. Li para fazer a prova, porém o livro tomou uma proporção para além da avaliação. Eu me encantei pelo jogo do conteúdo e reli inúmeras vezes. Pollyana foi meu livro favorito na infância. Quando entrei na 5ª série – atualmente chamada de 6º ano – eu gostei muito da professora Renata de português. Eu amava as aulas dela e modo como trabalhava com a literatura dentro de sala de aula. Ela levava clássicos adaptados para o público infanto-juvenil e montava uma peça com os alunos a partir do livro lido. Na minha turma foi trabalhado Odisseia, de Homero. Cada aluno tinha que ler o livro e depois dentro da sua função – roteirista, figurinista, ator, etc – contribuir para a montagem da peça. Eu fiquei com a função de roteirista e amei separar a fala dos personagens. Me senti importante organizando as falas, lembro que a cada fala eu colocava entre colchetes o sentimento que o ator deveria transmitir. A professora auxiliava muito, mas deixava que os alunos exercessem suas funções. A turma apresentou a peça para as outras séries do ensino fundamental II. Durante os dois últimos anos do ensino fundamental II e nos dois primeiros anos do ensino médio, não tive professores que trabalhassem com a literatura dentro da sala de aula. A literatura só aparecia em trechos no livro didático, nada me encantava. Nessa época comecei a buscar livros sozinha e conheci O Pequeno Príncipe, de Antonie de Saint-Exupéry. Eu tenho o costume de sempre reler O Pequeno Príncipe, já perdi a conta de quantas vezes li. Por volta dos meus 14 anos criei um blog, pois meu sonho era ser escritora e ainda é. O blog não deu muito certo e atualmente nem existe mais. Querer ser escritora foi um dos motivos que me fez escolher cursar Letras. Eu me incomodava pelo

modo como a literatura era trabalhada no ensino médio, sempre distante das disciplinas de português e redação, tudo era segmentado, pois os professores eram diferentes. Basicamente, não lia nenhum livro para as provas de literatura, pois as avaliações sempre se resumiam em descrever características de alguma escola literária. Não era necessário ler, apenas decorar as características. E, não havia debates sobre os livros que deveriam ser lidos ao longo de cada bimestre. Ainda bem que essa experiência não me distanciou do universo literário. Se por um lado a escola acabava me afastando da literatura por outro os momentos mais incertos me aproximavam dela. Pois, me encantei pela literatura machadiana em uma papelaria. Me lembro que havia uma estante de livros produzidos pela editora Ciranda Cultural na papelaria que eu costumava ir quando adolescente. Comprei *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, por causa das palavras da primeira página: “Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver dedico como saudosa lembrança estas *Memórias póstumas*”. Ao ler essas palavras fiquei ansiosa para ler o livro e durante a leitura fiquei encantadíssima pela genialidade da escrita machadiana. Ao longo da leitura, tive algumas dificuldades e sempre tinha que reler, buscar significados de palavras. A leitura se alongou, mas foi uma ótima experiência, eu não tive pressa para ler e apenas me permiti imergir dentro da narrativa. Eu sempre fui uma buscadora de livros e quando ia nas livrarias, ficava perdida na estante dos clássicos da literatura, principalmente, dos da brasileira. Por volta dos meus 13 - 14 anos, comprei o livro *Ubirajara*, de José de Alencar, porque eu queria muito ler um clássico da literatura brasileira. Mas a experiência da leitura não foi boa. Eu simplesmente não entendia nada da leitura, por conta da escrita do Alencar que é muito densa. Ainda bem que eu não me frustrei, desde a adolescência eu me permito a ficar confusa e sair da leitura com o sentimento de não ter entendido nada. Com isso, consigo voltar a narrativa em outro momento da vida de forma mais crítica e com um olhar mais maduro. Hoje, consigo perceber que a leitura dessa obra não foi bem concretizada, pois eu não tinha na época uma boa maturidade leitora. No meu último ano do ensino médio o meu professor Alisson de português e literaturas começou a levar assuntos interessantíssimos para dentro da sala de aula. Apenas nesse ano vi uma literatura mais viva dentro da sala de aula. Eu já tinha colocado o curso de Letras nas minhas opções para o vestibular e as aulas acabavam influenciando mais na minha escolha. Em uma das aulas de português ele falou sobre variação linguística e eu me encantei. Mas a atividade que mais me marcou foi uma em que ele entregou trechos de poemas do Fernando Pessoa e seus heterônimos para cada aluno. O objetivo era fazer com que cada aluno descobrisse se o trecho era do próprio Pessoa ou de um dos seus heterônimos. Descobri que o seguinte trecho “Também escrevi em meu tempo cartas de amor,/ Como as outras,/ Ridículas” era do

heterônimo Álvaro de Campos. Foi nesse momento que me apaixonei pela beleza das composições poéticas do poeta dos outros “eu”. Quando eu comecei a faculdade o primeiro livro obrigatório que li foi Odisseia, de Homero. O interessante é que enquanto eu lia eu retomava uma memória da minha infância. E por acaso, acabei lendo Odisseia de formas diferentes – a adaptação infantil e a epopeia – achei interessante que mesmo após aproximadamente sete anos um livro retomou uma memória tão doce da minha infância. Na faculdade eu comecei a me interessar mais por literatura hispano-americana e descobri obras interessantíssimas nos corredores da biblioteca da faculdade. Comecei a ler Julio Cortázar e me encantei pela obra História de cronópios e de famas. Nunca havia tido contato com o realismo fantástico, achei o estilo da escrita de Cortázar interessantíssimo. O modo como ele sempre faz uma crítica social através de elementos fantásticos me encantou. Cortázar aguçou a minha vontade de querer ler outras obras que se encaixam no realismo fantástico e acabei encontrando o livro Pedro Páramo, de Juan Rulfo. Essas duas leituras me fizeram voltar meu olhar mais para a literatura latina, comecei a dar maior atenção para os livros latino-americanos. Costumo ler mais autores latino-americanos. Sinto a necessidade de valorizar mais a literatura que é construída dentro do Brasil e nos países da América, passei a ler mais os poetas brasileiros e dar uma maior atenção a literatura contemporânea brasileira. Quando conheci o livro Passageiro do fim do dia, de Rubens Figueiredo fiquei desconcertada pela montagem do livro, nunca que eu iria imaginar que alguém tinha escrito uma narrativa sem divisão clara dos capítulos e partes da história - totalmente fora dos “padrões” estéticos-literários. O ano de 2017 não foi o meu melhor ano como leitora. Foi o ano que menos li romances, mas acabei lendo mais livros sobre ensino de literatura. Isso parece bem contraditório, não é mesmo? Refleti bastante sobre isso e concluí que preciso mesclar mais as minhas leituras, pois não vai adiantar querer trabalhar com a mediação de literatura me distanciando dos momentos da leitura, principalmente, solitária. É totalmente necessário que como mediadora, eu tenha esse contato íntimo com a literatura. Pois, poderei ler vários teóricos sobre ensino de literatura, formação do leitor, mas o mais importante que todas essas teorias é o ato de ler literatura. Tenho o sentimento que ainda tenho muito o que desenvolver como leitora. O ato de ler me encanta, pois eu nunca leio da mesma forma. Cada livro, poema, conto me faz ser uma leitora diferente e vou crescendo a cada leitura, sempre me permitindo a transitar entre ser uma leitora especializada e uma vítima das narrativas que afronto. Portanto, finalizo com uma frase da María Teresa Anduretto “A leitura e a experiência estética encontram-se entre os exercícios mais radicais de liberdade” (ANDURETTO, 2012). A frase da autora resume bem o que eu acredito sobre o ato de ler. Encaro a leitura como um

momento em que eu me sinta livre dentro da narrativa, sem medo de errar interpretação ou pensar que não sou capaz de entender a obra. Ler literatura é o momento em que você apenas vai seguir em frente sem saber qual será o seu destino final.

AL:

Minha vida como leitora começa quando eu estava lá no primário, dando os primeiros passos na vida escolar, na Educação Infantil. Nessa época, minha mãe, que sempre foi apaixonada por Literatura me iniciava nesse mundo, lendo história e gibis da Turma da Mônica pra mim, antes que eu fosse dormir. Aos 5 anos, eu manifestei desejo por juntar as letrinhas, porque eu sonhava em conseguir ler meus gibis, sem precisar de ajuda. Eu saí do Jardim II já lendo, e escrevendo palavras fáceis, como meu nome e coisas muito triviais.

O primeiro livro, que não foi livrinho de escola, que eu li na minha vida foi um chamado “Se... Será... Serafina”, escrito pela autora Cristina Porto. Nesse livro, a gente conhecia a Serafina, uma menina esperta demais, com uma imaginação fértil demais que se preparava para o nascimento da nova irmãzinha, e registrava todas as suas peripécias em um diário. Após esse livro, eu li alguns outros da mesma editora, antes de me aventurar em outras coisas.

Aos 10 anos, eu comecei a ler uns livros de uma coleção chamada “shhhh... é segredo”, nesses livros conhecíamos a história de 3 garotas, na fase da pré-adolescência, que recebiam uma missão de um sapo falante, em que precisavam lidar com todas as coisas bizarras e paranormais de sua cidade, que possuía um campo magnético forte para atividades paranormais.

Com 11 anos, eu comecei a ler a saga do Harry Potter, e talvez, os livros de J.K. Rowling tenham sido os mais importantes da minha vida. Ela abriu um mundo que eu nem suspeitava existir, em que a magia era real, e ser você mesmo era a melhor coisa que você poderia tentar ser.

Com 14 anos, uma professora tentou nos obrigar a ler Dom Casmurro, de Machado de Assis, e tal coisa me marcou muito, porque a narrativa de Machado de Assis, combinada com sua linguagem foi muito pra minha cabeça, e eu só fui me livrar do trauma de Machado de Assis, quando eu entrei na graduação, aos 19 anos.

Nesse meio tempo, eu já li de tudo, desde narrativas longas a tirinhas da Mafalda (que inclusive, tenho o livro com todas as tirinhas já publicadas), comecei com as poesias desde o ano passado, graças a um professor que soube iniciar isso da melhor maneira possível.

Atualmente, arrisco dizer que o meu livro favorito é Clube da Luta, porque foi um livro que me fez pensar na dinâmica da sociedade, e da maneira com a qual ela trata a violência.

PROFLETRAS

CX:

A leitura entrou em minha vida por meio dos gibis. Criança na década de 90, não lembro muito bem como minha mãe conseguia-os, acredito que era através de doação, da compra em bancas de jornal ou, até mesmo, do lixo dos prédios onde ela trabalhava (e ainda trabalha) como diarista.

Recordo-me que os gibis da “Turma da Mônica” eram os mais frequentes, mas eu adorava ler “Os irmãos Metralha” e “Tio Patinhas”. Um dos livros mais marcantes da minha infância foi o “Manuel do escoteiro mirim”. Nele, Huguinho, Zezinho e Luisinho apresentavam técnicas de escoteiros, dicas, além de pequenas histórias. Lembro que em uma das páginas havia a diferença entre o peixes de rio, com imagens e nomes. Se me perguntarem hoje qual é cada um deles, eu não saberei, porém, na época, provavelmente, eu tinha esse conhecimento.

Conforme fui crescendo, acabei deixando a leitura de lado e assistindo mais televisão. Preciso ser sincera: até hoje gosto de assistir a desenhos animados. Em minha casa tinha aqueles livros intitulados “Sabrina”, “Júlia”, pois minha mãe adorava lê-los no trem. Ela não concluiu o ensino fundamental I, porque começou a trabalhar cedo, contudo a leitura desses textos era “sagrada” para ela, e, apesar de não ser considerada uma leitura clássica, ela garante que aprendeu muito de Geografia e História a partir deles. Comecei a ler um, no entanto, histórias de amor nunca foram minhas preferidas. Meu gosto é pela Literatura Fantástica, pelo Maravilhoso e pelas histórias de ação, de ficção científica, de preferência com “um toque” ironia, de sarcasmo.

Sou guiada pelo entusiasmo na leitura, pelo desejo de não querer parar e buscar ter tempo logo para continuar aquele texto. Tive minha filha aos 15 anos e não conseguia comprar livros, e, sinceramente, não era minha prioridade. A leitura ficou restrita ao Ensino Médio. Dentre a Literatura Clássica, o foco eram os trabalhos do colégio. Para um dos seminários, li “Noites do Sertão”, de Guimarães Rosa. Lembro que o escolhi pelo tamanho, mas no fim, gostei muito, principalmente do seu neologismo. Outro fato marcante no período escolar foi a ida ao teatro, na UERJ do Maracanã. Fomos assistir à peça “Senhora”, baseada no livros de José de Alencar. No fim, recebemos dois livros: “Senhora” e “Dom Casmurro”. Resolvi ler o livro de Machado de Assis. Resultado: as três vezes que tentei, parei no capítulo sobre “Dona Glória”. Achava a leitura intrigante, porém complexa e sempre o deixava de lado. Só o li completamente quando entrei na faculdade, na verdade, eu “me obriguei” a ler e foi ótimo”

Outra experiência que me recordo bem, é a leitura do livro “Harry Potter e a pedra filosofal”. Minha amiga tinha esse livro e me emprestou, porém o li depois de lançarem o filme. Como ainda não tinha assistido à versão cinematográfica, fiz toda “adaptação” na minha cabeça e quando vi o filme, lembro-me de ter sentido muitas diferenças. Descobrir, através do livro, a origem do guarda-roupa presente no filme “A crônicas de Nárnia: o Leão, a

Feiticeira e o Guarda-roupa” também foi novo. Com advento da internet, procurei livros que tinham a ver com o meu gosto e descobri um mundo novo. Quando posso, faço o download de livros e busco lê-los, contudo, de 3 anos para cá, falta-me tempo.

Já li dos textos populares aos clássicos, dos conhecidos aos nem tão divulgados, e tento repassar essa vontade para minha filha, sem críticas (como aquelas que vi e ouvi a professora de Português fazer no ensino Médio) e restrições, pois acredito que qualquer leitura é bem vinda. Sou “preconceituosa” com minhas escolhas e não “abro o coração” para novas leituras. Ainda preciso despertar sensações diferentes e toda minha trajetória de leitora ajudou a formar um pouco da professora que sou.

B:

Apesar de meus pais terem estudado pouquíssimo, na minha os livros sempre tiveram presença certa, por dois motivos básicos: um, porque era bonito ter livros em casa e dois, porque queriam que tivéssemos acesso a esses objetos que eles nem sonharam em ter na infância. Para eles, ter os livros na estante significava nos dar uma oportunidade diferente da deles, e eu cresci ouvindo isso. Mesmo em condições financeiras precárias, os exemplares infantis herdados de crianças mais abastadas da família e as coleções de clássicos conseguidas com o selo dos jornais fizeram parte do meu primeiro contato com o “reino das palavras”.

Os livros infantis dobráveis foram os meus brinquedos favoritos mesmo quando eu ainda nem sabia ler e estavam ali, bem na minha mão, quando comecei uma leitura soletrada por volta dos três anos de idade. Aos quatro, eu ingressava no pré-escolar público com minha “Turma da Mônica” bem lida embaixo do braço e orgulhosa de já estar alfabetizada por uma mãe que mal tinha completado o que hoje chamamos de sexto ano do Ensino Fundamental.

Aos seis anos eu já tinha “devorado” todos os contos de fadas que existiam em casa e contentava-me com os quadrinhos, até que a escola do meu irmão (mais velho que eu 5 anos) solicitou um livro paradidático para fins avaliativos chamado “O Céu é um espelho lá longe” de Guilherme Cunha Pinto (eu decorei o nome do livro e do autor naquela ocasião e jamais esqueci). Meu irmão nunca leu o livro para fazer a sua avaliação, já eu o li incontáveis vezes. E foi nessa obra que eu tive o meu primeiro contato com a poesia, Olavo Bilac estava nas páginas de um livro lido por um cientista maluco, personagem criado por Guilherme, o qual cismava que podia ouvir as estrelas festejando no céu e por isso não conseguia dormir, para tentar pegar no sono o professor Astrolábio resolve ler justamente o soneto XIII de *Via Láctea*, “Ora direis ouvir estrelas”.

Depois dessa experiência de primeiro amor com Bilac, a “digestão” da coleção Vagalume na pré-adolescência foi tirada de letra e aos treze anos eu me enchi de coragem, fui à prateleira e puxei um dos livros da coleção do jornal e foi assim, bem assim, aleatoriamente, sem nenhum preparo ou indicação, na sorte (e que sorte) que Capitu e Bentinho vieram parar em minhas mãos. Nasceram ali, naquele dia, a feminista e a professora de Literatura, simultaneamente. Eu nunca tinha estado em uma aula de Literatura, eu não fazia ideia que segurava uma das obras mais importantes escritas em minha língua, eu só li e reli e carreguei comigo por muitos meses, porque mesmo finalizado eu não queria me separar dele nunca mais.

A adolescência foi toda constituída pela leitura de obra clássicas da Literatura brasileira e eu fazia isso sempre com muito prazer, mesmo quando tal leitura era exigida pela

escola. Sendo assim, não dava pra fugir do destino anunciado desde Dom Casmurro, a faculdade de letras. Para muitos, esse poderia ser o final feliz, entretando “meu mundo caiu”, a leitura acadêmica, analítica, crítica que eu passei a fazer daquelas obras as quais eu amava foi tornando o “hobby” em obrigação e a emoção das descobertas em satisfação profissional.

Já formada, eu me sentia mal de não ter mais o livro como refúgio, era, para mim, impossível ler os meus livros preferidos apenas por entretenimento e eu me perguntava se precisaria encontrar outra forma de diversão. Até que os alunos chegaram à minha vida e me arremessaram de volta à adolescência, dessa forma passei a ler com eles uma categoria de livros que não havia feito parte da minha história de leitora até aquele momento, a chamada “literatura de massa”. Comecei por “Jogos Vorazes”, passei por “Crônicas de Nárnia”, “Divergentes” e essa experiência me fez sentir outra vez aquela sensação de leitura descompromissada, rápida, facilmente degustada e divertida. Foi um alívio, eu olhava para as prateleiras - agora da minha própria casa - e encontrava lá, de um lado, as minhas ferramentas de trabalho, muitos livros (graças a Deus) considerados obras-primas da literatura nacional e internacional clássicas, mas no cantinho iniciava-se uma coleção daquilo que eu mesma chamo de “pecadinhos literários” aos quais até hoje eu recorro quando preciso “viajar” sem compromisso. Eles não me saciam, mas servem muito bem como petiscos.

LT:

Não me recordo de como comecei a me interessar por leituras, talvez tenha sido apenas por incentivo da escola, ou por força do hábito, sabe... a velha máxima de que você tem que ler, e isso acaba se tornando um hábito, tanto se força a isso que acaba acostumando. Lembro-me, vagamente, da minha mãe lendo alguns livros, como, por exemplo, *Feliz Ano Novo*, de Rubens Fonseca, deitada na cama.

Na minha casa, eu sempre via bastantes livros. Livros de Agatha Christie tinham muitos, todos de capa dura, todos de minha mãe. Havia também muitos do gênero espírita, pois minha família toda sempre seguiu essa religião. Agora, livros infantis não me lembro de nenhum. Leituras para doirmir, creio que não tive, pois não há memória alguma disso. O que tenho, muito forte, em minha lembrança, são as músicas infantis de um álbum de Toquinho e Vinícius. Também sei que gostava muito de dois disquinhos, pequenos, um rosa e um azul de histórias. Eu as ouvia...

O primeiro livro que me recordo de ter lido e que marcou a minha adolescência foi *Um outro Marco Polo*, de Lino de Albergaria. Narrava a história de um rapaz que colocava a mochila nas cotas e viajava pelo mundo conhecendo vários lugares e pessoas. Passei vários anos fantasiando e desejando fazer isso, desejando ser aquele rapaz livre. Também sofri muito junto a Isabel, que era apaixonada pelo seu primo Cristiano, em *A marca de uma lágrima*, de Pedro Bandeira (único livro que li várias vezes). Inclusive era a febre Pedro Bandeira, a maioria dos livros paradidáticos era dele, e as provas também! (era mesmo uma “*Droga da obediência*” a esse autor!) Ainda nessa corrente, sempre com a série Vaga-lume, a favor dessa onda que tomava conta das escolas municipais do Rio de Janeiro, na década de 90, veio *A turma da rua 15*, de Marçal Aquino, que me deixava aflita com as enrascadas que os personagens da história se envolviam.

A poesia era minha verdadeira paixão. Não sei como eu consegui o meu primeiro livro de poesias o qual tenho ainda guardado, com suas páginas soltas e sem capa. Passava os dias o

lendo. A cada poema lido, eu fazia relação com histórias de algum conhecido e escrevia ao lado o nome da pessoa. Confesso que tinha uma tendência a amores não correspondidos e era na poesia que me encontrava. Cheguei a querer escrever poesias, tenho meus escritos ainda guardados. Depois desse período, fiquei muitos anos afastada da leitura, pois é como se tivesse um apagão, não me recorde de mais nenhum livro.

Comecei a trabalhar cedo, aos 14 anos e vejo que me afastei dos livros e de leituras. Se o fazia, era por pura obrigação, porque a minha irmã era uma leitora voraz, e eu ficava constrangida de não ler, sendo mais velha. Hoje sei que a minha irmã só fez leituras comerciais, livros da moda. Fiquei até um pouco decepcionada quando descobri isso.

A escolha pela faculdade de letras não foi por causa da Literatura, mas sim por causa da gramática. Fiz alguns anos de curso preparatório para as forças armadas, pois acreditava estar ali minha estabilidade financeira, precisa dela. Como não consegui passar, decidi me tornar professora, afinal, havia gostado de ensinar as regras gramaticais para os colegas que não as entendiam. Então, fui em busca disso, um diploma de professora. Meu objetivo não estava no ensino básico, mas sim na sonhada e “promissora” carreira de professora de cursinho, aquela desejada e querida por muitos. Foi nesse momento que me perdi de mim, das leituras, da subjetividade, de tudo. Foram alguns anos só querendo saber das orações subordinadas substantivas objetivas diretas reduzidas de infinitivo. Alguns clássicos até vieram com o compromisso da graduação, afinal, tinha que me formar, e fazia parte do currículo lê-los. *A pata da gazela, O cortiço, Senhora, Dom Casmurro, Jaime Bunda*. Terminada a faculdade, foi um longo tempo longe dos livros, ministrando aulas de gramática.

Até que, depois de assumir e praticar efetivamente a minha religião, a leitura se fez necessária e presente. As leituras se tornaram utilitárias apenas. Lia e ainda leio livros doutrinários para aprender mais sobre o Espiritismo e a Umbanda. Além disso, como tenho uma posição hierárquica na minha religião, é preciso conhecimento para ser transmitido a quem o deseja. Hoje percebo que, por ter dado uma função utilitária aos livros, e ter feito por uma obrigação, não me apropriei tanto das leituras que fiz. Comigo, o ouvir funcionava mais.

Agora estou encantada com o livro *Os seis últimos dias de Jesus*, de Jamiro dos Santos. A sensação que dá é de estar lá, ao lado dele, vivenciando esses últimos dias. Foi uma leitura por prazer, e desse livro, sinto que me apropriei. Hoje, com o mestrado, tento dividir meu tempo entre as leituras religiosas e as que são exigidas pelo curso.

A:

Na minha infância, eu não tive nenhum exemplo de leitor a ser seguido. Minha mãe até que comprava coleções de livros de história, não muitas, mas não me incentivava à leitura, eu li apenas algumas histórias. Eu tinha também coleções de livro de pesquisa e essas, sempre que podia, minha mãe comprava mais e mais já que me auxiliava nos trabalhos escolares. Minha mãe não tinha renda, meu pai que trabalhava fora e ela pegava dinheiro escondido dele para pagar esses livros que os vendedores vendiam de porta em porta. Só que na minha casa tinha um livro específico, o mais grosso de todos, aquele que tinha mais páginas, o livro nem era nosso, um vizinho que emprestada, porém nunca fora devolvido. Esse livro era o temido dicionários e ele eu lia sempre, obrigatoriamente, ou eu lia, ou eu passava vergonha.

Minha mãe não teve a oportunidade de se formar professora, o grande sonho dela, mas ela deu aula no Mobral, alfabetizou muitas crianças do bairro e em determinada fase de sua

vida, ela foi explicadora. Sendo assim, ela era muito rígida comigo na minha primeira fase escolar, eu fui para escola sabendo ler e escrever algumas vogais, todos os questionários para as avaliações eu sabia de cor porque ela me colocava para estudar muito, nunca tive uma reclamação de nenhuma professora, não queria apanhar da escola até em casa (era essa a ameaça do meu pai) e todas as vezes que eu chegava da escola, a minha mãe olhava todos os meus cadernos. Quando minha mãe encontrava um erro de ortografia, ela corrigia de vermelho, com a letra linda e grande que ela tem, ela escrevia a palavra certa por cima da errada. Aquilo para mim era motivo de vexame total, ela fazia isso que eu nem via, só depois quando eu abria meu cadernos que eu constatava: minha mãe me corrigiu. Então eu sempre me policiava para não escrever errado temendo a correção da minha mãe. E quando eu tinha dúvidas sobre como escrever alguma palavra, ela dizia “vai procurar no dicionário.” E eu tinha de ir. Perdia um tempo, pois era mais volumoso do que a bíblia, contudo foi meu livro da infância. Minha mãe era terrível naquela época! Não me dava descanso e até meus diários ela lia, na minha adolescência, em busca de erros. Eu gostava muito de escrever e ela lia tudo o que eu escrevia. E o que me tornei? Professora de português com “olho biônico para erros” como disse, certa vez, um aluno meu. Pena que minha mãe jogou o dicionário fora, seria uma relíquia que eu guardaria e teria um lugar de destaque na minha casa.

Entrevistas

Professora Y.:

Meu som tá saindo. Pronto. Estamos gravando.

Tá ótimo.

Y, muito boa tarde.

Boa tarde.

Primeiro, eu gostaria de saber se eu posso gravar essa entrevista pra utilizar na minha pesquisa do mestrado.

Pode, claro que pode.

Muito obrigada.

Não sei se vai servir de adiantar de alguma coisa, mas por ver você pode.

Vai adiantar de muita coisa, pode ter certeza. Bom, o propósito dessa entrevista, meu nome é Flávia, eu fiz graduação em Letras e Literatura na UFRJ, e agora sou parte do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Norte do Tocantins, onde eu estou fazendo mestrado em Literatura. e a minha pesquisa é sobre a formação continuada do leitor. Então, o propósito dessa entrevista é a gente conversar sobre o seu tempo no Profletras, sobre a Tura, sobre sua visão enquanto professora, enquanto formadora de leitores e que o objetivo dessa entrevista não é fazer nenhum tipo de avaliação, nenhum tipo de questionamento pra você, é só da gente ter uma conversa. Eu

tenho alguns tópicos separados pra gente guiar essa conversa, mas é isso, estamos aqui para bater papo. Então eu queria saber de você, quem você é, onde você fez o mestrado profissional, o que você faz atualmente.

Meu nome é Y, sou professora de língua portuguesa e literatura. Fiz graduação em português e literatura na UFRJ também. Fiz o meu profletras também na UFRJ. Atualmente, sou professora do município do Rio de Janeiro, do Ensino Fundamental II. Acabei de entrar nesse concurso, tenho alguns meses.

Parabéns!

Obrigada. Sou professora do Estado desde 2019. De 2019 até o ano passado, eu era professora do Estado na Metro 7, num CIEP, em Belford Roxo. com uma realidade bem diferente de onde eu estou agora. No finalzinho do ano, a minha transferência saiu na primeira semana de dezembro. Eu sofri o acidente também nessa primeira semana. Então, eu fiz a transferência de escola e acabei me acidentando. Fiz a transferência para uma escola aqui da Metro 3, que fica na Penha, subúrbio do Rio de Janeiro, mas uma escola de formação de normalistas. Só tive contato de uma semana com essa escola, mas já senti que é muito diferente da realidade da Baixada. Primeiro por ser uma escola de formação de professores, só tem ensino médio, lá a gente tinha ensino fundamental e médio, e mesmo a infraestrutura também é bem diferente.

Tem mais infraestrutura, né?

Tem mais infraestrutura, mais professores. Isso foi uma coisa que me chamou muita atenção. Aqui, as escolas do estado têm a quantitativa de professor quase que suficiente. Na Baixada não tem.

Não tem o suficiente, né?

Não tem o suficiente. É isso. E trabalho com literatura como professora de literatura desde 2002, quando me formei na UFRJ. De 2002 até 2019, eu era exclusivamente da rede particular, trabalhando principalmente com o final do ensino médio e pré-vestibular. De 2019 para cá é que venho para a realidade da escola pública. Foi um choque no início, mas foi... Além de ter sido um choque, foi muito gratificante.

Toda a minha experiência de trabalho foi com pré-vestibular, eu dei aula de redação. É uma diferença bem grande, né?

Bem grande. Bem grande. E quando eu comecei, em 2002, eu ainda sinto muito isso. A diferença do público de 2002, você é bem nova, então você provavelmente deve ter idade para ter sido minha aluna. A diferença dos alunos de 2002. de vestibular até 2019 era muito grande. No início, os alunos eram muito atentos à aula português, literatura, redação. Eles

desesperados, porque queriam passar nos vestibulares, tinha as provas separadas, o UFRJ, a UFF. E quando veio o Enem, isso já caiu um pouco. Os alunos vão mudando de perfil.

A minha... a minha turma pegou essa mudança das provas individuais de cada universidade para o Enem. Então, no ano que eu fiz, na verdade, já não tinha mais, tirando a prova da UERJ, né? Tirando a prova da UERJ, já não tinha mais, foi tudo pelo Enem.

Então, você é de 2011?

Sou. Terminei meu ensino médio em 2011.

Seria minha aluna, tá vendo? Poderia ter sido.

Mas um neném, né? Nem mais tô um neném hoje em dia, já fiz 30 anos. Esse tempo passa que é uma loucura.

Sim, é verdade.

E Y, como se construiu a sua relação com a literatura enquanto leitora?

Olha, enquanto leitora... Eu confesso que foi bem acidentado, acho que como da maior parte dos alunos que vêm de classe média baixa ou alunos pobres. Eu venho de uma família pobre, de uma mãe solo que lutou muito para me criar, vinda do Nordeste, sou paraibana. Então, pelas questões de sobrevivência, minha mãe veio da Paraíba, eu ainda bebê. E o Paraibano, de uma forma geral, acho que o nordestino, de uma forma geral, valoriza muito a educação. Então, eles põem na cabeça que você tem que estudar, tem que estudar. E minha mãe sempre valorizou isso. O sonho dela era que eu fizesse uma universidade pública. O primeiro sonho de medicina, claro. Medicina ou direito, eram os dois cursos. Não, tinha outro, era odonto. Medicina, direito ou odonto.

Pra mudança de vida, né?

Exatamente, pra mudança de vida. para ver a gente mudando as percepções, e ela sempre criou isso. Então, apesar de eu não ter tido tempo... Nunca vi minha mãe na infância lendo, porque eu só via minha mãe trabalhando. Eu quase não tive contato durante a semana, era só final de semana. E aí, com os afazeres de casa, eu não tinha, mas ela sempre me deu muitos livros. E eu fui tendo contato com esses livros. Ia lendo na infância aqueles livrinhos, os contos clássicos dos irmãos Grimm. Depois, Círculo do Livro, ela fez assinatura. Sempre incentivando. Depois, a paixão pelas revistinhas, livrinhos, né? Júlia, Sabrina.

Sim, todas da banca de jornal.

Da banca de jornal. E fui começando a ler. Só que nada com profundidade, com reflexões. Nunca tive uma escola com professor que fizesse da leitura efetivamente a formação de leitor,

provocasse. Era aquelas leituras assim... Passa o livro, você faz a prova e está tudo ótimo. Então, preenche aquele suplemento que vem no livrinho, que entrega para o professor e acabou. Então, não tive esse contato tanto. Quando fui fazer meu ensino médio, voltei para Paraíba. porque minha mãe queria que eu fizesse uma universidade pública, e aqui ela não poderia pagar um bom colégio. E ela acreditava que eu só conseguiria entrar numa universidade pública se eu estivesse em um colégio particular bom. E aí eu fui pra Paraíba morar lá com a minha prima pra poder estudar.

Era mais barato?

Era bem mais barato. Bem mais barato. A minha mãe teria condições de não só me pagar pra eu ficar lá ajudando a minha tia, porque no início eu fiquei morando com a minha tia, como ela teria condições de pagar o colégio. E aí eu fui morar lá. E quando eu cheguei lá, eu encontrei a literatura. E aí esse encontro, não só na escola, como com a minha prima. Minha prima era uma leitora. Ávida. Sim, voraz. Lia três, quatro livros por dia.

Caramba!

Com uma estante de livros, com bons livros. E aí a primeira coisa que a minha prima foi me apresentando foram os autores nordestinos. E aí fui entrando em contato com os autores nordestinos e me apaixonei por Graciliano Ramos. Foi minha primeira grande paixão. Teve outros contatos, mas o primeiro livro que eu lembro, na Paraíba, de eu pegar para ler e que caiu a chave de quem eu sou, não só a minha identidade de mulher paraibana, sertaneja, entender as minhas relações familiares e me entender como leitora, foi com Vidas Secas, de Graciliano Ramos.

Que incrível!

E, a partir daí, eu comecei a consumir. Os professores do ensino médio também tinham um diferencial. Apesar de não construírem uma provocação para os livros, eles ofereciam as leituras. O que eu não tive no ensino fundamental.

A leitura fazia parte do trabalho em sala de aula?

Fazia parte do trabalho. Pelo menos eles ofereciam os livros, pediam para ler e pediam para falar sobre o livro.

Então, de alguma maneira, tinha ali, querendo ou não, uma obrigatoriedade que fazia com que vocês lessem mais do que da sua experiência anterior.

O que eu lembro muito era de ter que falar sobre o livro. Às vezes me irritava porque eu tive muito problema com o Machado de Assis. Eu odiei Machado de Assis. Hoje eu amo, mas naquela época eu odiei Machado de Assis. A professora passou pra ler Memórias Póstumas de Brás Cubas sem falar absolutamente nada de Machado, sem ter nenhum tipo de introdução.

Então não rolava uma mediação, de fato, da sua leitura?

Não, não rolava. Elas faziam a turma ler e pediam pra turma falar sobre as leituras. Mas eles não trabalhavam numa mediação, não tinha uma introdução, uma degustação do livro, uma provocação do desejo de ler, isso não existia.

Essas falas que vocês faziam de “tem que falar sobre o livro”, rolava alguma coisa em cima disso? Porque eu não sei, mas eu imagino quando você vira para um aluno e fala, “você tem que falar sobre o livro”, o que eu imagino: “O livro foi legal, eu não gostei dessa parte aqui”. Não tinha nenhum tipo de questionamento sobre o que tinha sido entendido do livro?

Às vezes, sim. Ela pedia para a gente, normalmente, pontuar o que achou do livro e comentar o que mais gostou e o que não gostou. Então, eram sempre os comentários. Em cima disso, ela pedia para a turma falar. A gente tinha que trocar com a turma. Era sempre um ou dois escolhidos para cada livro, para cada capítulo, às vezes, e aí começava um debate com a turma. Às vezes, umas porradarias rolavam. as defesas, as porradarias, as fotos de camaradas.

Todo mundo muito intenso, muito hormônio.

E sempre tem aqueles que não gostavam e não falavam e ficavam assim, como é normal, a gente sabe, em sala de aula. Mas como eu gostava e eu sempre tive a minha maior quedinha para as humanas, Eu adorava essas partes, a parte de escrever, apesar de ter muita dificuldade na época com a escrita, mas a parte das redações, que tinham que escrever e ler para a turma e comentar sobre os livros e apresentar os trabalhos era o que eu mais gostava. Eu adorava essas partes, então isso mexeu muito comigo. Depois lembro só dessa mágoa com Machado de Assis, que eu termino o ensino médio detestando, tanto que não li nada mais de Machado até fazer faculdade de letras. E depois as outras paixões, Cecília Meirelles, Augusto dos Anjos. Augusto dos Anjos foi meu outro favorito depois. Fiquei puxando muito sardinha para os nordestinos.

Não, mas você está certa. Adorei quando você comentou isso de que o seu amor pela literatura veio dos escritores nordestinos, porque aqui no Sudeste é pontual.

É verdade, é bem pontual. Mas acredito que hoje, com a experiência que eu tenho, Eu acredito também que é muito dessa realidade. É muito difícil para um aluno ler Vidas Secas ou ler São Bernardo, aqui no Rio, sem conhecer o Nordeste e sem conhecer a realidade do sertão e dimensionar o que ele está trazendo.

Tem que rolar uma contextualização, não basta só entregar o livro e falar, toma.

Não, não basta. É igual você ler, por exemplo, o Cortiço, se você não conhece a miséria de perto, se você não já viu, não é nem conhecer de ter vivido, mas de você perceber a miséria.

De você presenciar aquilo ali.

É muito difícil para o aluno sentir aquelas descrições, entender aqueles sentimentos, entender o que é aquele cheiro quente, sem ter sentido ou sem ter a percepção do que é aquilo. Eu dei aula na Barra, no Pense, em outras escolas, e, às vezes, quando tinha que ler alguma coisa dessa, os alunos ficavam assim: “Como pode isso, professora? Isso não existe”. Eu dizia, claro que existe. Vamos abrir as realidades. Aí passava algumas matérias, algumas coisas de imagens. Aí eles ficavam, “nossa, mas isso existe no Brasil?” Isso existe aqui do seu lado, filha. É só você descer aqui no meio da rua e começar a olhar o seu entorno. Porque vocês não estão vivendo numa ilha de ricos.

Sim. É uma alienação feita pela própria família também, né? Porque tem a questão da realidade. Se você não está ali sendo confrontado com aquela realidade, principalmente sendo criança, adolescente, você não vai ter ideia.

No início, uma proteção exagerada da família, mas que acaba fazendo com que eles virem uma bolinha difícil.

Ainda bem que as aulas de literatura, pelo menos...

Vão quebrando.

Vão. Ou tentando.

Pelo menos um pouquinho. Pelo menos tentando. Tentar rachar. tentar começar a rachar. Não sei se te respondi.

Claro.

Eu falo demais.

Mas falar demais não é um problema, principalmente em uma entrevista. De onde veio esse desejo de passar dessa paixão para a literatura, para estudar a literatura e pesquisar a literatura?

É um longo caminho. Comecei fazendo uma turma de preparatório para medicina.

Que era o sonho da sua mãe.

Que era o sonho da minha mãe. Numa escola de ponta, em Campina Grande, na Paraíba. Só que eu era a pior aluna da turma. porque a turma era voltada para a turma de medicina e minhas notas eram péssimas, ... exatamente. Minhas notas eram péssimas em Química Física, Biologia. Biologia era até razoável, mas Química Física e Matemática, as minhas notas eram péssimas. Em Geografia, Sociologia, Filosofia, Literatura e História, eu era uma das melhores alunas da turma. E o professor de História, que eu tinha verdadeira loucura por ele, olhava para mim e dizia assim, menina, você está perdida nessa turma, você não é daqui. Ele disse, você pode até passar para Medicina, você não dura um semestre. Você não dura um semestre,

você é da área de Humanas. E ficava o tempo inteiro, você é de Humanas, você é de Humanas. E aí, quando eu fui fazer o meu vestibular, meu primeiro eu fiz Medicina e Direito. Acabei que não passei pra medicina, né? Óbvio. Direito, eu passei na reclassificação e não fui.

Por quê?

Porque eu perdi o prazo, porque eu tava aqui no Rio de Férias e eu passei e fui reclassificada lá na Paraíba.

Entendi.

Porque eu fiz as universidades na Paraíba, não fiz aqui pro Rio. E aí, quando foi no segundo ano, eu disse, mãe, eu não vou fazer nenhum cursinho porque eu vou escolher o que eu quero. Então você não vai pagar mais nenhum curso e eu escolho a faculdade que eu quero. E comecei a estudar por conta própria e fui pra dentro da universidade na Paraíba, pra dentro da biblioteca.

Ela aceitou isso?

Aceitou. Eu ficava dentro da biblioteca igual uma doida. Todo mundo que sentava na mesa do meu lado, eu perguntava, você faz que curso? Você gosta? O que tem no seu curso? E aí eu ia com os alunos visitar o departamento, olhar, assistir uma aula ou outra. E acabei fazendo jornalismo primeiro. Então, minha primeira faculdade foi jornalismo. Fiz jornalismo, não terminei, abandonei no oitavo período, no finalzinho, porque vivi também, sou velha. Peguei a Universidade Federal no pior momento dela, que foi nos governos de Fernando Henrique. Então, era sucateamento total. Então, peguei muita greve na faculdade. E a última greve que peguei durou oito meses. Nesse período, minha tia faleceu, voltei para o Rio, não quis mais voltar para Paraíba. E, quando cheguei aqui, fiquei reavaliando. Eu dizia assim, “gente, no meu primeiro dia de aula de jornalismo, eu disse que queria ser professora, que não queria ser jornalista”. Eu não tenho nada a ver com esse mundo de jornalista. Essa vida frenética. Eu quero ser professora. Então, eu vou escolher um curso pra eu ser professora e vou refazer outro vestibular. E aí, quando eu fui escolher, eu disse assim, vou pegar pelas minhas paixões. Eu disse, eu vou pra literatura. Que é a minha grande paixão. E aí, apesar de gostar muito de história, mas a minha paixão mesmo era por literatura.

E você continuou, essa paixão continuou sendo desenvolvida.

Foi o que me moveu.

Mesmo depois do Ensino Médio.

Sim, foi o que me moveu. Porque no terceiro ano eu me encantei com o professor. Apesar de ter mais afinidade de história, o professor de literatura era um show. Porque, apesar de ser aquele professor que faz aquele show no pré-vestibular, ele trazia os livros e os autores de

uma forma muito encantadora. Você acabava se encantando com os períodos literários, com os escritores. Cada escritor que era apresentado eu tinha vontade de conhecer, de ler, só que naquele período a gente não teve tempo para ler nenhum autor. Fizemos aquela leitura de resumos de várias obras para poder estar pronta para o vestibular, para o que fosse cair ter uma noção, porque na Paraíba poderia cair qualquer coisa, da literatura portuguesa, literatura brasileira, tudo poderia ser cobrado naquele vestibular.

Não tinha uma lista de possíveis.

Não tinha uma lista de possíveis. Então a gente lia vários resumos. Então o professor dizia, não vamos ler nenhuma obra, vocês vão ler resumos muito bem pautados. Só que qual foi a minha grande descoberta quando comecei a fazer letras? Ele levou pra gente os capítulos do Bosi. Então, a nossa formação do curso de terceiro ano de ensino médio pro vestibular, a gente leu praticamente o Alfredo Bosi.

No Ensino Médio.

No Ensino Médio. Ele ia trazendo aqueles capítulos e ia lendo com a turma, comentando e mergulhando nos exercícios. A gente fazia muito exercício. Eu tinha aula de manhã, de tarde e de noite. Então, a literatura ali foi a minha paixão. Com ele. A história ficava ali junto. Tanto que na época ficava História ou Literatura, mas a Literatura foi maior. Fui para a Literatura desde sempre e, quando entrei na faculdade de Letras, lembro que o meu primeiro dia de aula foi do mesmo jeito que encontrei Graciliano Ramos. Foi o meu primeiro dia de aula, me encontrei literalmente ali. Eu olhava e dizia, gente, quero fazer isso. Quero entrar em sala de aula e quero dar aula de literatura. Gramática era o meu calcanhar de Aquiles, depois me apaixonei pela gramática. Mas a literatura foi o meu encantamento. Tanto que as minhas notas, durante a graduação, eu tinha as melhores notas, 9, 10, nos trabalhos, nas provas de literatura. Gramática era... Gramática e linguística, 7, 8. Às vezes derrapava para um 6, mas ficava ali. Um 5, numa Violeta da vida. Mas foi. A literatura.

Quem viveu sabe.

É, quem viveu sabe. Mas foi, foi minha paixão. Apesar de ter tido alguns traumas, porque às vezes é bem frustrante a faculdade de letras também.

Em que sentido?

Quando você é apaixonado pela literatura e descobre que não vai dar conta daquela leitura e que não vai conseguir ter o conhecimento que você almeja, É muito difícil trabalhar com essas frustrações. Eu precisei trabalhar, né? Como eu fiz, era a minha segunda graduação, eu achei muito injusto, eu já estava com 24 anos, 23 para 24 anos, eu achava muito injusto minha mãe ter que me sustentar já com 24 anos. Então, eu fui trabalhar, eu fiz a graduação inteira

trabalhando. Estudava de manhã no fundão, saía do fundão, ia trabalhar de recepcionista em salão, trabalhei no Senac um tempo no administrativo.

Era integral, não é?

Era integral.

O que já é bastante difícil, não é?

O que já era difícil. Eu tinha aula no período da manhã, não colocava nada à tarde, fui adiando as disciplinas que, por algum acaso, só tivesse à tarde para o final, para poder trabalhar, e trabalhava de 1 às 10 da noite. Voltava para casa às vezes. Teve uma época que eu pegava oito ônibus por dia.

Caramba!

Chegava às vezes, uma hora da manhã, duas horas da manhã, tendo que estudar, tendo que ler. para o dia seguinte estar 7h30 dentro do fundão, assistindo disciplina. E como eu trabalhava como recepcionista, às vezes, de salão de beleza, eu tinha que chegar lá com o cabelo escovado, maquiada. Então, eu acordava ainda mais cedo para poder maquiarse. Eu chegava e a pessoa olhava e me parecia um extraterrestre daquela faculdade.

Sim, 7h30 da manhã, maquiada, produzida.

Sim, com aquele uniforme, eu trabalhei um tempo no Werner, eu ia com aquele terninho do Werner para assistir a aula, os professores ficavam olhando e faziam, gente, preciso me sustentar. É, não tem como. Também ouvi muita coisa, como o professor dizer: “se não consegue ler o livro até semana que vem, abandona a faculdade. Vai fazendo a particular, que você não vai precisar nem ler”. Eu ouvi isso, foi bem difícil.

Você sentia que a faculdade te dificultava a ler?

Em alguns momentos, sim. Porque eles não... Eu estudava com alunos que eram da Zona Sul e só estavam fazendo a faculdade. Tinham todo o tempo livre do mundo e tiveram acesso a todas as leituras. Então eu tinha aluno que já conhecia escritores, Borges, Joyce, já conhecia, já tinha lido praticamente tudo de Shakespeare, já tinha lido Almeida Garrett, já conhecia a literatura universal, e eu não tive contato com isso. Eu não conhecia. Quando entrava em literatura comparada e começavam a falar de determinados autores...

Como se fosse conhecimento comum.

Como se fosse conhecimento comum. E os professores olhavam e diziam assim, “mas você nunca leu isso?” Eu dizia, “não”. Não. Não. E até alguns escritores brasileiros mesmo. “Você nunca leu?” Olavo Bilac, eu nunca li, a não ser o que tinha nos livros de Olavo Bilac, nos livros de ensino médio. Nenhum professor me deu o livro de Olavo Bilac, nem eu tinha

acesso a isso. Eu não venho de uma formação, de uma família de professores, de escritores. E isso assustava um pouco. Eu lembro de um trabalho...

Te assustava?

Muito. Porque eu me sentia incapaz de chegar àquele conhecimento. Eu desejava. Eu tive meus professores que eram minhas paixões. Cinda foi minha paixão, que pegou na minha mão e olhava e me dizia assim, “não, você vai conseguir. Você vai conseguir”. A Cinda morava muito próxima aqui de casa. Ela morava em Ramos, então, ela olhava para mim e dizia, “olha, eu sou de Ramos. Você mora em Bonsucesso, eu sou aqui de Ramos. Eu também venho da escola pública. Você não veio da escola pública, mas eu vim da escola pública de uma família pobre. que não teve formação de leitores, e eu estou aqui hoje. Eu sou professora da universidade. Eles aceitando ou não, eu sou professora. Passei, você vai conseguir, você vai conseguir, você vai ler, você vai ter mais trabalho, você vai conseguir. Tenha calma, que você vai dar conta”.

Que bonito ela trazendo esse espelho da própria trajetória.

Sempre, ela sempre fazia isso. E isso ia me acalmando.

Era possível, né?

Era possível. Às vezes, a gente voltava pra casa junto quando eu não estava trabalhando, no período que eu estava, algum momento que eu não tivesse de folga no trabalho, eu voltava com ela. E ela sempre conversando comigo, ela sempre falando. “Você vai dar conta, você é capaz, a literatura é para você.” Eu, às vezes, olhava para ela e falava assim, “Mas, Cinda, é mais fácil a gramática.” Ela falava assim, “você vai ficar estudando colocação de S? O português é instrumental, você é da literatura.” Aí eu fazia, “está bom, Cinda.” E ela ia. Eu ficava aí um dia, eu quero ser o seu dedinho do pé só. E ela ia. E o Ari Pimentel também. Que era um grande encantador com a literatura, ele não trazia esse espelho, mas ele trazia os livros. Sempre que ele percebia que a minha turma não conhecia um determinado autor ou não tinha acesso, ele ia presenteando a gente com os livros. Livros, CDs, ia provocando essa leitura. Apesar de ter tido os outros professores que iam desestimulando, tinham esses professores, assim como alguns de linguística, de português, que iam pegando na mão e vendo a nossa realidade de alunos pobres, de famílias que fizeram muito sacrifício para a gente chegar ali e iam nos ajudando. Então, a literatura foi o meu sonho. Eu só caí em mim que não conseguiria sobreviver só como professora de literatura quando fui para o mercado de trabalho, o pessoal dizia que tinha que dar aula de português. Mas eu queria dar aula de literatura. O pessoal dizia que, com literatura, não conseguiria uma carga horária tão grande.

Você tinha que dar aula de português também. E aí fui me acostumando. Mas sempre levava literatura para o português. Sempre. Não conseguia ficar sem.

Que bom! Como era a sua visão sobre o ensino de literatura antes do mestrado profissional?

Antes do mestrado, eu já tinha o incômodo de achar... Nunca achei que a literatura fosse o ensino só da historiografia. Eu sempre queria ir além.

Isso por conta própria ou uma questão que você foi vendo na faculdade um pouco?

Eu fui vendo um pouco na faculdade, com a formação, com as disciplinas e, principalmente, com o contato com professores como Ari, Cinda e outros, Daniela Corpas, outras professoras que foram importantes lá também na literatura. Eu nunca achei que a aula de literatura fosse só historiografia, apesar de, durante o período com pré-vestibular, eu acabava sendo essa professora de historiografia, porque era o que o vestibular cobrava, até a UERJ voltar com os livros, que foi uma felicidade.

Eu imagino.

Começar a trabalhar com os livros em sala de aula.

Mas o vestibular não dá muito espaço para o trabalho do professor.

Não dá muito espaço. A gente acaba ficando ali na caixinha. E com o primeiro e o segundo ano eu sempre queria trazer os livros, então eu criei nas minhas avaliações uma avaliação com o livro. Eles tinham que ler um livro e apresentar esse livro de uma forma criativa. ou com vídeo, ou com uma peça, ou fazer uma paródia, fazer uma releitura, mas eles tinham que inventar alguma coisa.

E você adorava uma apresentação na época de escola, não é?

Exatamente, continuei com isso. E tive algumas gratas felicidades. Tive uma turma que foi apresentar, falar sobre Noite na Taverna. E aí eles transformaram a escola inteira, eles surtaram também. Professor, a gente pode fazer da escola uma taverna? A gente vai trazer pano, vai cobrir as salas, vai fazer isso, vai fazer aquilo. Aí o outro começou a inventar, eu disse, pode, vocês podem. Aí a gente pode ter apresentação de uma peça de teatro? Pode, pode fazer. Pode ter música? Pode. Eles transformaram a escola. Teve banda, teve poesia, eles criaram uma pecinha com um dos contos, sabe?

Engraçado, eu tive algo parecido no segundo ano, mas já era uma atração da escola que a gente tinha. Era escolher ou Noite na Taverna, ou fazer um sarau. Sabe? E aí todo mundo se vestia com roupa de época. Aí aprontava a escola inteira só praquilo. Sabe?

Isso é muito legal.

Aí fazia sarau de poesia. Era uma experiência incrível mesmo.

Isso é muito legal.

Principalmente quando o aluno se envolve, né? Se empolga junto, né?

Porque aí você vê literalmente ali o leitor aparecendo. Ele saiu da caixinha de ler meramente pra fazer a prova ou pra uma nota.

Sim. Ele tá fazendo aquilo ali com gosto, com interesse, né? Até porque foram eles que pediram isso, né?

Exatamente.

Acho que não tem nada melhor do que um aluno pedindo... demonstrando essa paixão e querendo fazer, né?

Isso.

Principalmente se for uma turma, se for mais de um aluno, né?

É, mas foi muito legal isso. E aí, eu sempre tive isso comigo. Quando eu entrei em 2019, no estado, tive o meu primeiro susto. Primeiro que entrei numa escola de Belford Roxo, em que os alunos não tinham sonhos de nada. Eu falava em entrar, então estava acostumada. Trabalhei 18 anos, acho que foi isso, 18 anos da minha vida numa escola aqui na Penha, que tinha uma tradição de pré-vestibular, de aprovar alunos para as universidades públicas. E tinham alunos ali que eram da Kelso, que eram do Cruzeiro, da Maré, que os pais pagavam aquela mensalidade com muitos sacrifícios. para que eles pudessem entrar na universidade. Então, eu pegava na mão desses alunos, eles ficavam às vezes, chegavam contando as histórias, dizendo, professora, a gente não vai ter mais como fazer. Eu ia chorar com o dono da escola para pedir bolsa, às vezes a gente conseguia bolsa para esses alunos. E eu via eles entrando, fazendo faculdade, fazendo mestrado, alguns já são doutores, alguns já estão fora do país. Então, assim, eu via o sonho acontecer. com esses alunos pobres, de fazer vários cursos. Eu tenho um aluno hoje que é neurologista. E era aluno de uma família bem pobre, que a mãe dizia pra ele que medicina não era pra ele. Aí ele chegava pra mim desesperado. Professora, minha mãe disse que eu não vou conseguir medicina. E você vai, filho. Você pode ter certeza que vai conseguir.

E não só medicina. Neurocirurgia?

Não, ele não é neurocirurgia, ele é neurologista.

Neurologista, mas ainda assim, neurologista é uma área muito difícil na medicina.

E ele passou com 16 anos.

Caramba!

Foi o último ano dele e depois veio o ENEM. Ele foi do último vestibular aberto da UFRJ. E eu fiquei muito feliz, tanto que quando ele se formou, Ele comprou o meu convite, foi lá na

escola, me ligou, foi na escola me entregar. Ele disse, professora, queria convidar todos os professores, mas só tenho dinheiro para um. Então, vou convidar a senhora. Fui e dancei. Chorei horrores, não é? A pessoa está aqui e chora.

Eu já pude chorar só de ouvir.

Dancei a valsa com ele. Sempre acreditei na educação como processo não de mudança de vida, de ficar rico, porque a gente sabe que não é por aí. Mas é de abrir as mentes, de criar oportunidades, de fazer com que esses meninos enxerguem que eles podem ir além e que eles podem mudar a vida deles e da família em outras perspectivas, não enriquecendo, porque no Brasil a gente sabe que isso não é tão fácil. Quando entrei lá, eu tinha o sonho de dar aula na escola pública, colocar os alunos da universidade com a minha experiência de vestibular, levar meu material, pedir para a diretora fazer as apostilas que tenho aqui no pré-vestibular. Quando entrei em sala, os alunos começavam a olhar para mim e dizer, “não, professora, universidade, o que é isso?” Não conheciam, não queriam, achavam que não era para ele.

Sem perspectivas de vida.

Sem perspectivas. Vou aproveitar e já vou contar aqui. Conseguimos, esse ano, meu aluno de 2021... Não, 2022. Passou para letras na UFRJ de Belford Roxo. E um aluno muito, muito, muito pobre. Muito, muito, muito. Ele me ligou ontem, mas eu fiquei numa felicidade tão grande que parecia até que tinha sido eu novamente passando o curso lá. E isso me chocava muito. Até da turma desse aluno, quando eu entrei para dar aula para ele, que foi o meu primeiro terceiro ano lá, e falei da universidade pública, ele olhava para mim e dizia assim, professora, a universidade tem que ser para quem quer. Eu fazia, não, não, não. A universidade é para todos. É para todos. Educação pública de qualidade é um direito de todos.

É o direito. Se você não quiser, tudo bem, mas tem que ser o seu direito ainda, sim.

E aí eu brigava com ele, dizia assim, é o seu direito e tem outra coisa. Enquanto eu estiver aqui, eu vou lutar para que vocês tenham o direito e que vocês tenham uma formação para vocês fazerem o Enem passar. Se vocês vão estudar, se vocês querem, se vocês não querem, o problema é de vocês. Mas eu não vou mudar a minha aula porque vocês não querem. A minha aula aqui é igual a aula que eu dou lá na Barra. E acabou. Aí eles reclamavam, mas é muito exercício, copia muito, faz muito isso. Eu fiz, vou continuar fazendo assim, vocês vão ter que se acostumar. Aí eles ficavam... Eu falei, olha, enquanto você tá aqui, o outro lá da Barra tá fazendo três vezes mais do que isso e não tá reclamando. e ainda está pagando lá caro. Vocês têm que querer uma educação, tem que estar brigando com o professor que está sentado, que não quer dar aula para vocês. Não é brigando porque eu quero dar aula. E isso me chocava

muito. Aí eles ficavam, professora, não tem que ter texto, não tem que ter leitura, e não queriam. E eles me falavam abertamente, não existe sonho.

Como você lidava com essa falta de perspectiva deles?

Às vezes, era bem difícil. Às vezes, eu ia me desesperando, mas eu ia construindo para eles esse lugar. Eu ia trazendo para eles alguns textos.

Então, você estava sempre trabalhando livro, texto?

Sim, o tempo inteiro.

Então, literatura não deixava de...

Não. Por mais que eles não quisessem. Eu dizia para eles, vocês têm o direito de não querer e eu tenho o dever de trazer. Então, alguns iam pegando, alguns iam querendo saber, e aí comecei a brigar para que eles fizessem o vestibular, fizessem o Enem. No ano de 2022, porque 2020 e 2021 foi pandemia, a gente ficou praticamente tudo online. No ano de 2022, a gente não conseguiu efetivamente ninguém fazer o UERJ na escola.

Por causa do valor da inscrição? Por causa do interesse?

A gente tentou conseguir isenção, mas eles não tinham interesse. Eles não tinham interesse. Eles não tinham perspectiva, não queriam. E aí eles ficavam assim... Ah, professora, depois a gente vai tentar desconto nas universidades particulares. Aí eu pipocava em sala de aula. A faculdade particular não é para vocês. Para vocês é a Universidade Pública. Faculdade particular é para quem está há anos sem estudar e precisa voltar e não tem condições de adequar o horário com a Universidade Pública. Vocês têm que estar lá dentro. Falava, mas ninguém quis. Já consegui, a gente conseguiu ainda colocar alguns em universidades particulares, com bolsa de 80, que já é alguma coisa, não é de todo ruim, mas não consegui despertar. Mas aí a gente ficava trabalhando, eu e outros professores, porque lá tem excelentes professores, paralelamente a gente começou a trabalhar com o segundo ano. Chamando para algumas palestras, algumas conversas. E, ano passado, a gente teve a diferença. A turma que chegou ano passado chegou querendo fazer Enem. Chegou querendo fazer Enem. Chegou querendo fazer o UERJ.

Então deu fruto esse trabalho do segundo ano para vir ao terceiro ano diferente.

É, mas é difícil, é muito difícil, porque às vezes dentro da escola pública você vai ter a fala do próprio professor da escola pública falando contra o aluno. Rotulando. Então, tinha muito professor que entrava em sala e dizia, a Universidade Federal não é para vocês, vocês não têm condições, vocês não sabem escrever, você não sabe matemática, você não sabe isso, como é que você vai fazer a Universidade Pública? Como é que você vai entrar na Universidade Federal? E há muito aluno que chegava e perguntava, professora, como é que eu vou fazer a

Universidade Federal se eu não sei matemática, não sei isso, não sei aquilo? Filho, você dá um jeito. Você acha que quando eu entrei para fazer letras eu sabia alguma coisa de gramática? Eu não sabia nada. Sabia nem o que era uma oração subordinada, substantiva. Sabia lá o que era isso? E lá eu fui dando conta. Fui apanhando. Foi mais difícil? Foi, mas dei conta. Não estou dando aula para vocês hoje, mas a gente vai dar conta. Você vai ter que correr mais, mas você vai correr. A vida é assim, a vida nos prepara para correr. E você vai dar conta. E isso era difícil de lidar. Acho isso ainda... Teve momentos na minha dissertação em que acabei passando um pouco das frustrações de alguns colegas. Teve hora em que a Ana falava, cuidado, você está falando muito mal dos professores. Não é culpa só dos professores. Eu sei que não é culpa dos professores. Entendo também do lugar que os professores... E de como é difícil, porque o tempo inteiro você vai vendo, o sistema vai te dando porrada e dizendo que você não vai conseguir ensinar. E que aquele aluno não quer aprender, o sistema mostrou para ele e fez ele repetir isso, que ele não quer aprender. E o sistema vai trazendo para o professor que ele não tem que ensinar. Porque você vai dando um murro em ponta de faca tanto dentro do sistema, Tanto aluno que você vai ver, não, tem que passar, tem que passar, tem que passar, tem que passar. E você vai aprovando, vai aprovando, vai aprovando. Não que a reprovação seja alguma coisa, mas porque... Eu acho que você tem que olhar para o aluno e entender que a reprovação nem sempre é a reprovação. Que às vezes ele precisa ficar ali para ele aprender efetivamente. E passar com mais bagagem para o ano seguinte. Não é uma reprovação por reprovação, é fazer ele ter mais tempo para aprender. Como é que eu passo um aluno sem saber ler e escrever, do sexto para o sétimo, do sétimo para o oitavo, e esse aluno chega no ensino médio sem saber ler e escrever?

É bem complicado.

É. A turma que eu fiz a minha pesquisa no Profletras, foi uma turma de sexto ano, eu tinha... quatro alunos que não liam nada e não escreviam nada, e mais 15 que não conseguiam escrever com autonomia, nem ler com autonomia. Mas o sistema empurrou todo mundo. Por quê?

E você tem que voltar lá atrás para ensinar coisas que nem estavam previstas naquele ano.

Eu tive que fazer, paralelo com eles, uma alfabetização, sem saber, porque eu não tenho formação de alfabetizadora.

Eu tenho uma experiência parecida, porque eu dei aula no pré-vestibular social, e no pré-vestibular social, quem chega são esses alunos que vão passando e passando e passando e isso dos mais novos porque também chegam os alunos de 60 anos 65 para

cima e que estão agora retomando estudos e aí o que é esperado da aula de redação é que você ensine o texto dissertativo argumentativo, mas como você vai ensinar isso se o seu aluno não sabe escrever uma frase sozinho? Não sabe escrever um parágrafo sozinho? Então tem que voltar a tudo.

É difícil. E a gente vem de pandemia. Se a pandemia foi ruim em todos os lugares, na Baixada, a pandemia... Foi dilacerante. O CIEP que trabalhei ficou 2020, 2021, praticamente. Em 2020, eles não tiveram acesso à aula, porque ficávamos online e os alunos não apareciam porque não tinham como aparecer. Não tem internet, não tem celular. Quando tem celular, é um celular para a família inteira, E era esse celular para cinco crianças tentarem pegar as aulas.

E ainda são aulas com vídeo, o que gasta mais rede.

A Ceduc deu aquele Aplixi, que baixava o programa e eles diziam que, nesse programa, não gastaria dados. Teriam as aulas, mas os alunos diziam o tempo inteiro que, quando acessavam as aulas, iam comendo os dados. Então, não conseguiam acessar. E as aulas também... Há alguns vídeos que, só por Jesus. As apostilas... os resumos dos resumos dos resumos dos resumos. E a ideia é, você não tem como reprovar se o aluno não teve acesso. Ou não reprova. No ano seguinte, ficou dividindo. Quinze dias aula com um, quinze dias aula com outro. E ficava. E os alunos que faziam parte do grupo de risco não iam às aulas. Então, você ficava repetindo a mesma matéria a cada 15 dias. E aí, quando o aluno voltou com 15 dias depois, ele já não lembra mais nada que você deu.

Claro.

Né?

Complicadíssimo.

E aluno que não tem mesa, que não tem onde estudar. E aí pipocou...

A atenção difusa também.

Isso. E pipocou dentro da escola, de 2021 para 2022, o que a pandemia trouxe de pior, a violência. Esses alunos ficaram presos em casa, recebendo todos os tipos de violência. Quando eles começaram a assistir às aulas em 2022, a quantidade de briga dentro da escola, a quantidade de vezes que a polícia teve que ir para dentro da escola para tirar aluno, foi muito grande, sem contar os relatos de violência. Então, foi um ano muito difícil. 2022 e 2023 foram dois anos difíceis da minha vida e foram coincidentes com os anos do Profletras.

Era o que eu ia falar agora.

Foram os dois anos do Profletras. Foi muito difícil, porque a quantidade de violência e os relatos, principalmente de abuso das meninas e dos meninos, e os relatos, os pedidos de

socorro, foram difíceííimos, difíceííimos. Eu voltava para casa e, às vezes, só fazia chorar. Tanto que eu disse no... Eu acho que você não participou de algumas aulas. Tinha algumas aulas da Ana que eu só fazia chorar. Eu fiz... Gente, eu nunca chorei tanto na vida. Eram aulas de...

Eram as aulas de ensino de literatura?

É. Sim. Eu chorava muito em alguns momentos, porque era muito difícil. Era muito complicado lidar com algumas situações.

Sinto muito por isso, Y. É... em relação a essas aulas aí, falando dessas aulas do ensino de literatura em si, como você acha que ela impactou o seu trabalho em sala de aula, essa disciplina?

Eu acho que eu mudei a forma de levar o texto. Eu mudei a forma de trabalhar o texto, porque o que eu percebi é que antes eu levava os textos e eu acabava levando as respostas também. Eu não conseguia fazer a mediação com a escuta do aluno. Eu provocava o aluno, mas acabava trazendo as respostas e as minhas análises do texto. E, com o ProfLetras, eu entendi que essas análises não precisam estar ali. Que essas análises podem ficar para o segundo plano e podem, às vezes, nem aparecer. A gente pode trabalhar no plano da leitura com a leitura deles e deixar que essa leitura aflore cada vez mais. Que eles se apropriem do texto, que eles se aproximem. Mas como a gente não tem, pelo menos lá, a gente não tinha essa formação de leitor vindo dos anos anteriores, acaba que a leitura que eles fazem é um espelhamento da vida. Mas está tudo bem, porque pelo menos a gente começa a ter o contato com o texto.

É uma leitura que puxa para o pessoal.

É.

Que puxa para a própria experiência. Ainda assim, é uma ampliação do universo próprio, identitário.

Uma coisa que eu achei que ajudou muito, apesar de, em alguns momentos, o Marcos, que é professor também do ProfLetras, achar que... que não ajuda, que não acha legal, porque ele falou muito da coisa de você levar a própria realidade para o aluno. Ele falou da experiência que ele teve com uma aluna que levou para alguns alunos rap. Não lembro agora, Racionais. Levou Racionais e os alunos não queriam mais Racionais, porque só apresentavam para eles isso. Lá com os meus alunos, senti que, quando levava textos que conseguiam ser o espelhamento da realidade deles, eles mergulhavam no texto.

Eles se interessavam mais.

Eles se interessavam. E quando o texto era mais lúdico, como a literatura fantástica, ou uma realidade que não fazia parte da realidade deles, eles não tinham interesse. E uma coisa que eu achei que...

Uma dificuldade de abstração.

Muito grande. Eles não conseguem.

Até porque não tem essa bagagem de ser já um leitor e querer buscar coisas diferentes do que a própria realidade. Ainda tá numa fase mais de, poxa, tô começando a me interessar agora. O que me interessa? O que eu sei.

A minha vivência. E uma coisa que achei bem legal, eu levei para eles Quarto de Despejo. Não para a turma que fiz o projeto, mas para uma outra turma. E aí a gente fez leitura de três dias do diário.

Isso você já estava no...

No Profletras. Já estava no Profletras. A gente fez a leitura de três dias do diário. e eu pedi para que eles relatassem a vivência, o que eles acharam do texto e comentassem o texto.

Eles tinham um diário de leitura?

Não, eu levei em xerox. Eu levei os dias em xerox. Eu levei o livro, porque isso é um outro problema na escola pública. Não ter os livros. E quando tem a dificuldade de acesso. Tanto que eu falo muito nisso na minha dissertação.

É uma proteção dos livros?

Não, não é proteção. É não ter uma sala de leitura e alguém que tome conta.

Entendi. Então, eles ficam trancados?

Ficam trancados. O CIEP que eu trabalho tem um acervo muito bom agora. A gente conseguiu comprar no PNLD Literário de 2021 A gente fez uma compra fantástica, porque a coordenadora de tanto eu reclamar de 2021... Eu passei o ano reclamando, 2021 e 2020... Aliás, foi 2022. Eu passei 2021 e 2022 reclamando. Reclamando, reclamando, reclamando dos livros, reclamando que não tinha acesso, reclamando que estava fechado da bagunça. E eu me machuquei, porque eu fui tentar pegar os livros, os livros caíram.

Meu Deus do céu. Y, você precisa parar de se machucar.

Pois é. Fiquei com o nariz sangrando, aí fiz aquele drama, né? Eu fiz, olha só o que acontece com a professora que tenta fazer leitura dentro dessa escola. Olha isso, vou pedir acidente de trabalho.

Pelo menos foi uma oportunidade perfeita, né?

Vou pedir acidente de trabalho, vou me ausentar, vou pedir... Fiquei enchendo o saco. E aí, a coordenadora pegou a lista do PNLD Literário, ela, ah, eu não tô com tempo de escolher.

Escolhe aí. Aí eu fiz uma seleção gigante, passei para os outros professores que também gostam de trabalhar com livro, a gente fechou um quantitativo de livros bons.

Levando em consideração essa questão da realidade deles, o que mais interessava a eles?

Sim, levando em consideração tudo isso. O que seria fácil para que todos os professores que querem trabalhar o livro trabalhem, para que todos tenham acesso e uma quantidade de livros que fossem úteis.

Que pudessem os alunos terem contato com o livro, com a materialidade do livro.

Exatamente. E aí a gente definiu um acervo antirracista com autores negros de qualidade que trouxessem a pauta para dentro da escola, porque isso também é um problema da escola, as questões raciais. Então, a gente conseguiu bons livros, mas o livro fica fechado. A menina que toma conta só vai às segundas, é uma senhora que está adaptada, só vai às segundas-feiras, ela não arruma nada e não deixa que ninguém arrume. E quando alguém arruma, ela vai lá e desfaz. Porque ela se sente dona daquele espaço, aquele espaço é dela e ninguém toca. E a direção aceita.

Aceita isso.

Aceita, porque não tem ninguém para ficar lá. Aí a direção leva em consideração. Tudo bem, eu não quero criticar. Já criticando, eu sei, ela é uma senhora, está cansada da sala de aula há muito tempo, mas ela é de letras, eu não consigo entender. Está cansada da sala de aula, viveu muito tempo aquela realidade, é uma realidade que não só atravessa como te corta ao meio e vai te fazendo insensível para você ficar e ver a quantidade de coisas que acontecem dentro da escola pública, sem você enlouquecer, você vai ficando duro. Você vai passando a achar que aquilo é normal. É normal. Eu entendo tudo isso, mas não posso ficar tranquila quando isso atrapalha o meu trabalho. E aí eu era chata, porque eu vivia com a chave da sala de leitura no bolso. Eu chegava na escola, pegava a chave de leitura e dizia para a diretora, ó, está comigo, que eu vou lá buscar os livros. Aí eu ia lá, ficava caçando o livro, aí pegava, levava ao aluno, vamos lá me ajudar, porque eu vou levar todos os livros para a sala. Aí sobe com todos os livros. Aí acabou aquele tempo, vou para outra disciplina, vamos levar esses livros que agora eu vou buscar outros livros para outra turma. Leva e traz. Isso perde tempo, não é?

Se tivesse um clube de leitura, você levaria eles ao clube de leitura.

Exatamente. Fazendo os contrabandos, porque os alunos não podem levar o livro pra casa. E os alunos, professora, posso levar o livro pra casa? Eu disse, pode, mas não conta pra ninguém, pelo amor de Deus. Leva, traz, quando você terminar de ler, você me entrega.

Por favor, traz. Eles traziam, eles devolviam?

Traziam, traziam. Se você me traz, que eu te dou outro. Mas fica aqui, não conta pra ninguém, pelo amor de Deus. Se alguém souber, você fica reprovado.

Eu... infelizmente essa situação é triste, mas eu gosto da colocação da literatura enquanto contrabando, sabe? Enquanto você... É uma coisa que eles querem, mas que eles têm que manter segredo.

Tem que manter segredo.

Então, não sei, acho que cria uma relação diferente também a partir disso. É meio que uma proibição da leitura.

Exatamente. E eu consegui fazer com que alguns alunos lessem muito. Eu falo demais, eu vou me perdendo. Eu estava lá no Quarto de Despejo. E aí uma das alunas do nono ano chegou para mim e olhou e falou assim, professora, algumas coisas que estão aqui escritas estão escritas erradas. Aí eu comecei a rir. Eu fiz errado. Por que errado? Ela falou, mas por que não escreve assim? Não escreve assim, a senhora não escreve assim no quadro. Essa palavra não é escrita assim. Está faltando aqui uma concordância. Aí eu já começando a rir. Aí ela, mas ainda assim ela teve coragem de escrever, professora. Aí eu fiz, teve. Porque o mais importante não é a forma como escreve, é o que está escrito. Aí ela olhou para mim e fez, então eu também posso escrever? Eu disse, pode.

Eu me arrepiei inteira aqui.

Mas pode, você pode escrever.

Você tem direito, né?

Então eu posso ser autora? Aí eu fiz, claro que pode. Todo mundo aqui pode ser. Eu disse, vocês podem ser o que vocês quiserem. Absolutamente o que vocês quiserem. E aí ela começou a escrever o livro dela.

Ah, que amor!

Então o que eu vi é que esses escritores, Jefferson Tenório, quando eles se viam naquelas situações, daqueles personagens, e eles enxergavam que aquela realidade era próxima a eles, eles se viam encorajados de ler. Eles se viam encorajados. Então, eles olhavam e diziam assim...

Enxergavam o sujeito da própria vida.

Eu também posso existir como personagem de um livro. Teve uma menina que chegou, e também do nono ano, a gente leu O Beijo na Parede. Aí ela olhou para mim e falou assim, professora, a senhora sabia que a minha mãe e a minha avó também morreram? E que eu sou criada pelo meu pai? E que também eu sofro essas questões porque a família do meu pai é branca e eles ficam dizendo porque eu sou a única negra lá dentro? Igualzinho ele, professora.

Igualzinho. Aí ela começou a falar sobre os desejos do corpo, desejo de olhar. Ela fez... Professora, eu também às vezes tenho esse negócio desses desejos. Ele está falando que está com o pau duro, professora, e pode escrever isso? Aí eu fazia, pode, qual o problema?

É tão natural, não é?

Faz parte, ele está descobrindo a sua essência, ele está descobrindo ele enquanto homem. Vocês também vão se descobrir enquanto homens, enquanto mulheres, com os seus desejos, com as suas vontades, faz parte da humanidade, isso faz parte de quem somos. Aí ela ficava, é interessante, eu nunca tinha pensado nisso, eu achava que era pecado, E aí ficava... Eu posso levar... Essa foi uma que eu fiz contrabando. Aí ela, eu posso levar o livro pra ler todo? Porque eu não vou aguentar até a semana que vem, professor.

Ai, que delícia!

Aí eu pode. Aí ela levou o livro, na semana seguinte ela entrou em sala, não ficou... Teve que comentar o livro inteiro. Aí comentou com outro professor, que também é um fofo da literatura. Ele tem doutorado na UFRJ em Ciências da Literatura. E aí comentou com outro professor, e aí ele começou a trazer outros livros, e ela foi embora.

E aí você foi vendo essa apropriação deles pelo livro. Eu acredito que essa mudança, aí você pode me corrigir, porque é a sua experiência, não a minha, mas parece que com isso de não trazer as leituras prontas, não trazer as respostas, abriu o espaço para a identificação deles, para trazer essas possibilidades deles.

Até mesmo na forma como eles lidam com as anotações deles dos livros, porque eu comecei a ver alunos que eu não trabalhei com diário de leitura construindo o diário deles, da forma deles. Eles queriam falar, escrever sobre o livro. Eles queriam, e às vezes eles ficavam assim, professora, quem mais leu esse livro? Eu queria tanto falar desse livro, além da senhora, com outra pessoa. Aí eu fazia assim, você quer falar do livro? Quero! Eu fiz, vamos fazer um clube da leitura, mas esse ano eu não estou mais lá.

Não, mas você vai voltar. Você vai voltar, você vai conseguir.

Agora com outro público, mas vou conseguir. Mas vai conseguir. Vai chegar lá. Esse Clube da Leitura vai existir. Vai, se Deus quiser. Antes de você começar, outra coisa que eu acho que tem que ser a chave para... Não dá para a gente tirar por uma única realidade, como o Marcos falava sempre, a realidade de todos os grupos. Aquele grupo estava saturado de Racionais porque só foi dado a eles Racionais. Mas existem outros grupos que vão ter demandas de outras leituras. De repente, o grupo que eu vou entrar agora, livros como Jefferson Tenório,

como Quarto de Despejo, como, de repente, Conceição Evaristo, não vai chamar tanta atenção.

Talvez eles queiram alguma coisa mais escapismo, né?

Isso. E o nosso papel é ir apresentando tudo possível pra ver qual vai ser o gancho.

O que cola.

O que cola, exatamente. Qual vai ser o gancho pra aquela turma? O que vai despertar o interesse da turma?

E aí não vem só das suas escolhas, mas também da necessidade que a turma...

Não, das necessidades deles.

Sim, isso é muito importante. É. Por último, a nossa última pergunta agora.

Deixa só ligar aqui?

Claro.

Que a minha bateria... Ah, acabou. Aí foi.

Você acha que a disciplina de ensino de literatura... Você falou dessa experiência de chegar na aula chorando das suas dificuldades e tudo mais, de conversar com a Ana sobre isso. Você acha que as aulas de ensino de literatura impactaram a sua vida? para além do trabalho em sala de aula?

Sim. Porque uma outra coisa que essa aula me colocou também foi as propostas de Ana de escrever uma crônica, de fazer escritas...

Criativas?

Criativas. Também me colocou no lugar de uma possibilidade que nunca imaginei na minha vida de escrever. Eu tenho muito bloqueio com a escrita, por isso a minha dissertação foi muito difícil. Eu nunca fui uma aluna brilhante no ensino médio com a escrita. Fazia umas redações meia boca, mas fiz aquele modelo para passar no vestibular. Em jornalismo, isso foi minha grande dificuldade. Eu fui muito criticada enquanto escritora, enquanto jornalista, a possibilidade. E quando eu fui para letras... Eu fui afinando isso, fui aprendendo a escrita, mas uma escrita muito voltada para o acadêmico, que a gente vai sendo empurrada a isso. E aí você passa a ser uma máquina de escrever monografias, porque tudo é com monografia. Eu falo que a gente acabava fazendo três trabalhos em uma madrugada de 30 páginas, numa velocidade, porque você aprende a fazer aquele modelinho ali.

Até hoje eu não sei como eu vou sobreviver à faculdade fazendo essas coisas.

Também não. Também não. Mas deu certo a gente estar aqui, não é? Graças a Deus. Sobrevivemos. E a Ana me despertou para esse outro lado. E me despertou para trazer para os alunos isso. A possibilidade deles escreverem a literatura.

Não só ler, não é?

Não só ler a literatura, mas de escreverem. Não é mais aquela aula de redação em que eu peço uma narrativa. não é aquela aula de literatura que eu vou pedir um poema que ele vai fazer naquele encaixe, mas é de provocar, através da leitura da literatura, que eles escrevam da forma que eles quiserem, aberto.

O desejo de escrever.

O desejo. E aí nesse desejo é que foram aparecendo alguns alunos que foram fazendo poesias, alguns alunos que foram construindo contos, algumas crônicas, claro, estão perfeitas, óbvio que não estão perfeitas, assim como as minhas nunca estarão, porque eles estão no processo de construção desse conhecimento, mas eles já vão se vendo também a possibilidade de serem escritores.

E você, como você teve? Como foi a escrita criativa?

Olha, algumas vezes eu até gostei bastante, mas eu sou muito delirante às vezes. Acho que deliro um pouco nessas escritas, mas eu gostei bastante.

Mas delirar faz parte também.

É, e isso de alguma forma faz parte do processo. E isso me ajudou na minha dissertação.

Te deixou mais leve?

Me deixou mais leve, porque eu tentei ir para a dissertação por um caminho longe do acadêmico. Eu quis ir para a dissertação em uma costura de textos. Então, eu trouxe muito Drummond, dialoguei muito com a Flor e a Náusea. Então, teve alguns momentos em que eu começava os meus capítulos falando de como é difícil, né? Você encontrar um chão cinzento de um CIEP, de você ter a náusea daquela realidade e você ter que vomitar de qualquer maneira, mas que saia uma flor. Até do asfalto surge uma flor e a gente tem que se apegar a essa flor, insegura, feia, que ainda não tem uma cor tão nítida, mas ela está surgindo ali. Essas escritas com a Ana me deram segurança para ir usando isso dentro dos meus capítulos.

E aí o seu texto também deixa de ser apenas aquele molde acadêmico das monografias. E aí ele se torna mais pessoal.

Bem mais pessoal, eu escrevi na primeira pessoa.

Eu tenho visto essa tendência das pesquisas serem cada vez mais escritas em primeira pessoa, pelo menos na nossa área, que traz essa pessoalidade para a escrita, porque não tem como, uma pesquisa é pessoal, é um projeto individual, querendo ou não.

Ainda mais que eu estava falando da minha realidade no CIEP enquanto professora do ensino fundamental. Isso é uma outra coisa que o...

O seu trabalho em sala de aula.

Exatamente. Que a disciplina da Ana me deu o encorajamento. Porque antes eu não me sentia professora de literatura no ensino fundamental. Eu achava que literatura era só no médium. E no ensino fundamental eu era professora de leitura.

É como se fosse uma coisa menor, não é?

É, é como se fosse uma coisa menor. E aí, por ser professora de leitura, tudo bem aceitar aqueles paradidáticos às vezes não tão bons, mas que vão trabalhar aqueles temas que os outros professores querem usar. E com a disciplina da Ana, não. Eu comecei a brigar. Não, não quero. Eu sou professora de literatura. Com a minha turma vai ter que ter texto literário, sim.

Minha turma merece literatura.

Eu quero que meu aluno tenha acesso ao texto literário desde o ensino fundamental, desde o sexto ano. E não quero trazer um texto ruim para ele literariamente. E começo a exigir que eles comecem essas leituras. Que eles não venham com leituras que sejam únicas exclusivamente para falar da Dengue. única e exclusivamente para falar do Corona.

É, para falar de um tema e não da leitura do livro.

Exatamente. Aí eu comecei a brigar com alguns professores. Mas você não pode usar.... Você vai usar o seu livro de Dengue na sua aula de Biologia e trabalha com ele lá, porque é o seu campo de trabalho. Você tem que ensinar ele a ler esse tipo de texto. Eu tenho que ensinar ele a literatura. Eu não estou levando nada de Biologia para minha aula. Eu, hein?

O que você quer que eu leve, né? As coisas.

Você não vai levar a literatura ou tem que levar o seu, não? E aí comecei a brigar por isso.

É um empoderamento

É, o empoderamento. Total. Agora sou professora de literatura. Enquanto professora. De literatura. De literatura do sexto ao terceiro ano do ensino médio.

Incrível.

Queira quem quiser, né? Quem não quiser é coma menos. porque tem professor que ainda te olha atravessado.

Porque você está lutando, tá fazendo, aí acaba, acho que pega na culpa de ver quem tá fazendo.

Eu queria muito fazer uma pesquisa, não sei, mas eu queria muito fazer uma pesquisa. O que faz as pessoas construírem salas de leitura e colocar pessoas nas salas de leitura que não têm formação para isso? Aí começam a fazer escolhas horríveis para as salas de leitura.

Mas você acha que os professores... Você teve a experiência do mestrado profissional, e nessa experiência do mestrado profissional você ganhou esse empoderamento enquanto

professora de literatura de reivindicar essas coisas e de trazer... A leitura não é uma coisa menor, ser professora de leitura não é algo... diminuído e de que os alunos se apropriarem também dessas leituras, das próprias visões deles, dessa mediação desse trabalho. Você acha que a universidade, ela, no geral, faz um bom trabalho de formação desses profissionais para esse tipo de situação em sala de aula, desse despreparo que você tem falando, por exemplo, dos profissionais em relação aos clubes de leitura, por exemplo, ou de outros professores que ficam incomodados com o que você está fazendo?

Olha, eu vou te dizer, eu não sei como é que é a realidade do curso de letras hoje. Pelo que conversei, não mudou muito, mas não sei, não posso dizer com propriedade hoje. Na minha época... Odeio falar na minha época porque me sinto muito velha.

Você não é velha, está tudo bem.

Mas entrei em 1999, na graduação de letras. Naquela época da graduação, até 2002, quando saí... A gente tinha formação para pensar em ensino de língua portuguesa. Pensávamos muito nisso, no ensino de língua portuguesa. O que é ser professor de português no ensino básico? O que eu quero da gramática no ensino básico? Eu vou ser o professor da gramática normativa ou vou trabalhar o outro olhar da gramática? Na minha época era a gramática reflexiva, a gramática textual. Eu vou levar isso. Que professor eu quero ser? Depois começou a vir uma onda. Já como professora, mas vi muito crescendo a onda da linguística para falar sobre o empoderamento dos professores de redação, o olhar para a escrita com mais atenção. Mas nunca vi a faculdade olhar para o professor de literatura. O que a minha formação era, você vai fazer literatura, vai fazer disciplinas de literatura para pesquisa. Você vai ser um pesquisador e você vai voltar para ser professor acadêmico. Você vai fazer mestrado em literatura portuguesa, brasileira, ciência da literatura, qual literatura for que você vai estudar, e depois vai fazer um concurso e você vai dar aula de literatura na universidade, porque é aqui que você pesquisa literatura.

Então tem esse foco da universidade, de trazer mais professores para a universidade, mas não tem espaço para todos os alunos deles virarem professores universitários.

Não tem espaço.

A gente vai para a escola mesmo, né?

Exatamente. O que queremos da literatura na escola. A gente não tem esse olhar. Pelo menos eu não tive. Eu fui aprendendo na marra. Eu sabia o que eu não queria por algumas aulas da universidade, daqueles professores que a gente não quer ser igual. Aí a gente tem, por um outro lado, os professores como Cinda e Ari, que transformam a literatura naquele palco. Cinda, do nada, começa a declamar, falar de um capítulo de um livro maravilhoso e vai te

encantando, e você quer aquilo para você também. Você quer se apropriar daqueles textos, você quer criar aquele... universo de encantamento para que o aluno se torne um leitor, mas você não tem propriedade do que é, qual é o seu papel enquanto professor de literatura. Eu fui ter esse olhar, que o meu papel enquanto professora de literatura é formação de leitor literário, é proporcionar a construção de um leitor literário agora no Profletras.

Já na pós-graduação.

Já na pós-graduação.

Formação continuada.

É, porque antes eu não tive esse olhar. Eu precisei do Profletras. E é muito interessante, porque quando eu comecei o Profletras, eu já queria fazer em literatura. Mas aí eu ficava muito assim, será que eu vou conseguir fazer um trabalho em literatura? Eu não leio tanto, não tenho tanto conhecimento da literatura. não tenho tanta bagagem, não tenho a leitura dos críticos, não tenho a leitura disso, não tenho a leitura daquilo, porque eu ficava me imaginando... Sempre que tentei fazer mestrado acadêmico, quando olhava aquela quantidade de leituras prévias e que olhava, fazia gente, não vou dar conta de ler todos esses autores e todos esses críticos e me aprofundar em tudo isso para fazer essa prova, porque preciso trabalhar. Fiz uma pós em literaturas africanas, portuguesas e africanas. Fiz um trabalho com Craveirinha e fiquei muito apaixonada pelo Craveirinha, queria fazer um diálogo do Craveirinha com Castro Alves, Drummond, mas queria mais com Castro Alves. Nem lembro o ano que foi isso, mas lembro da fala da Carmen, que aliás amo de paixão, A professora Carmen, mas... É, Carmen Lúcia.

Ela foi minha orientadora quando eu fazia pesquisa em africanas na época da faculdade.

Ela é uma fofa, mas olha...

Uma senhorinha.

É, uma senhorinha muito fofa. Fiquei super emocionada agora, ela no título de emérita.

Ah, ela teve título de emérita! Ai, que bom!

Mas me atravessou muito a fala dela quando ela olhou pra mim e fez, você trabalha? Eu fiz trabalho. A ela, quantos tempos você dá por semana? Eu dava quase 60 tempos. Eu trabalho amanhã, tarde, noite, sábado e domingo quase.

Caraca!

Aí eu falei pra ela, eu fiz assim, professora, eu só tenho livre os dois tempos, terça e quinta que eu estou aqui. Porque eu abri na marra. Mas se eu passar pro mestrado, eu vou abrir mais tempo. Aí ela olhou pra mim e ela fez assim, eu não oriento quem trabalha. Porque você

precisa ter dedicação e você não vai conseguir. Ela junta um dinheiro, para de trabalhar e vem fazer o mestrado que eu te oriento. Eu entendo o que ela quer dizer.

Mas não fala da realidade, né?

Mas aquilo acabou com os meus sonhos. Eu entendo, eu juro que eu entendo o que ela quer dizer. Que ela precisa de produtividade, ainda mais para as africanas, que naquela época lá atrás, né? Precisava que os alunos tivessem uma produção para que ela consolidasse a cadeira.

Na minha época, a cadeira ainda mal estava consolidada. O autor que escolhi trabalhar, eu tinha um texto sobre ele de teoria para falar.

Eu entendo o que ela quis me dizer naquele momento, a posição dela, mas aquilo para mim foi muito difícil. Porque naquele momento... Ah, eu vou chorar agora.

Pode chorar, está tudo bem.

Eu distanciei. Eu olhava para o mestrado, que sempre foi o meu sonho, e dizia assim, isso não é para mim. Porque eu preciso trabalhar, eu preciso ganhar dinheiro, eu preciso ajudar em casa, eu preciso construir a minha vida. Como é que eu vou largar o meu emprego para viver o sonho da vida acadêmica sem ter uma bolsa de mestrado, sem ter a possibilidade de sair e saber que vou terminar, vou fazer um concurso e vou passar. Aí vou terminar e vou estar desempregada, com o mercado um comendo o outro, um derrubando o outro, que era o mercado do vestibular na época em que estava. Por isso, já consegui estar aqui, com um salário que ganhava razoavelmente bem na época. Fiz com um salário que consigo me sustentar. Vou abrir mão disso para... Não consigo, não dá. A minha prima ficava, que depois fez mestrado, doutorado e se tornou professora universitária. Y, não pensa nisso, não pensa no salário. Vai estudar e vai dizer que você mora na Paraíba, tudo é mais barato aí. Eu moro no Rio de Janeiro, tudo aqui é caro. Eu não posso abrir mão.

O custo de vida no Rio de Janeiro é um absurdo.

Eu não posso abrir mão, até porque com o trabalho estou comprando os meus livros, o meu acervo. Preciso ter um acervo de livro em casa para estudar, para trabalhar. Eu fiz, não dá, não dá, infelizmente não dá. Aí eu fiz, um dia eu volto, um dia que quem sabe eu tenha essa possibilidade de voltar. E aí só consegui agora, né? Mas graças a Deus foi agora. Que bom que você conseguiu. Apesar da pandemia, né, deve ter sido... Foi difícil.

Eu fiz o mestrado, a maior parte dele, na pandemia também, mas foi a única coisa que possibilitou que eu fizesse na Universidade Federal do Norte Tocantins, porque ir para o Tocantins seria bem complicado. Mas que bom que você conseguiu, que bom que você teve uma boa orientadora com você, que entende sua realidade.

Verdade.

Então, todo esse tempo de espera, você conseguiu o seu sonho no final.

É verdade.

E agora você tem o seu título. Você teve a sua defesa.

Um dia depois eu caí, mas pelo menos eu consegui defender.

Isso, pelo menos você conseguiu defender. Você falou desse espaço que você viu, de como teve esse movimento de ensinar língua portuguesa, que via bastante na faculdade. Aí que você viu esse movimento da linguística também se empoderando. No último Congresso da Abralic, eu tava lá, os professores de... Ensino de literatura e formação de leitores, eles fizeram uma carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada, falando sobre essas demandas, do ensino de literatura, trazendo como ele é tratado nos documentos oficiais e qual é o objetivo. Trazendo também esse histórico de comparação de como a linguística tomou muito esse espaço, de como ela reivindicou esse espaço que a literatura não teve esse mesmo movimento de reivindicação que eles estão tentando fazer esse movimento agora. Eu acho que é um texto que vale muito a pena, se você quiser ler.

Ah, eu quero.

Eu posso te enviar. Tem também na página da Abralic, mas a Ana foi uma das redatoras do texto. É um texto muito legal, que fala da posição da formação de leitores e do ensino de literatura no momento atual. E eu espero, com essas pesquisas que têm surgido cada vez mais... de... voltadas para isso, que isso dê força para esse movimento, para mostrar a importância disso.

Verdade, também. Mas que bom que já estão falando.

Pelo menos essa movimentação a gente está vendo.

Quem sabe a gente possa ter próximos anos professores saindo das universidades públicas com esse olhar...

Na formação básica.

Na formação básica. E aí, efetivamente, a gente vai ter uma escola melhor.

E eu posso dizer com tranquilidade que tem demanda, porque, às vezes que a Ana abriu disciplina de literatura e ensino, a procura foi gigantesca, todas as vezes. Os alunos, os professores em formação, eles sentem falta dessa... De uma disciplina que fale sobre o ensino de literatura.

Eu vejo isso pelos meus ex-alunos que fizeram letras, eles sempre falam isso. Eu tenho uma ex-aluna que hoje é professora da UERJ. Ela fez... o UFRJ e fez português e inglês. Aí fez a pesquisa dela toda com a Violeta. Eu ainda brincava, botei ela para fazer, disse, olha, você vai fazer com a Violeta, ela é muito boa, mas ela é violenta, cuidado.

A Violeta é violenta.

É violenta. Ela me diz que não.

Até hoje.

Ela me diz que não. Ela me prova que diz que não. E aí ela fez todo o trabalho dela de mestrado, doutorado com a Violeta. E aí ela foi para... Foi dar aula primeiro no Sesc, e agora ela está no CAP da UERJ. Ela é professora do CAP da UERJ, não é da UERJ. E aí ela se viu obrigada a dar aula de literatura. E aí ela veio correndo pra mim, ela falou assim, Y, eu não sei dar aula de literatura. Ela, eu não sou professora de literatura, eu sou professora de português. A minha formação toda é em português. Eu disse, claro que não, você teve uma quantidade de disciplinas de literatura, por mais que tenha sido literatura inglesa, você tem bagagem para dar aula de literatura também.

Empoderamento do professor de literatura.

E aí ela teve que se redescobrir. E várias vezes ela me liga brincando, dizendo assim, Ana, eu estou lendo Clarice Lispector com a minha turma, tu acredita nisso? Você está vendo? Você também vai conseguir ser professora de literatura. Ela disse, eu já sou. Eu fiz isso aí.

Ai, que bom.

Porque fica essa lacuna. E ela é da tua época. Ela entrou na UFRJ na tua época. Ela foi do último Enem. O primeiro Enem, aliás.

A minha pesquisa sobre esse assunto surgiu disso, surgiu desse desespero, porque eu estava no final da graduação, de como é que eu vou ensinar literatura se eu não tive nada que me ensinasse a ensinar literatura? E estamos aí, estamos indo no mestrado.

Ai, que bom.

Y, eu sou muito grata, muito obrigada por essa conversa que a gente teve. Foi ótimo saber das suas experiências. Obrigada por ter dividido elas comigo. Eu já posso te dizer que você, com certeza, enriqueceu muito a minha pesquisa. Já tá enriquecendo. Eu fico até emocionada. Muito obrigada mesmo.

Ah, eu que agradeço.

E eu espero poder depois mostrar o trabalho, te enviar, falando, olha aqui, eu terminei minha dissertação, se você quiser ler.

Ah, eu vou querer, eu vou querer.

Vou te chamar pra defesa, infelizmente eu não pude estar na sua, mas se você puder, o link será mandado, né?

Tá.

E eu vou te passar o texto da ABRALIC que eu falei. Mas eu sou muito, muito grata, mesmo.

Ah, eu que agradeço. Espero, de coração, ter ajudado de alguma coisa. Desculpa a minha... eu falo demais. Acabo me atropelando.

Isso não é um problema. Não tem problema nenhum. É mais material pra mim.

Ai, que bom, que bom. Espero ter ajudado o que você precisar de mim, estamos aí.

Muito obrigada, querida. E melhoras pra você.

Ai, obrigada.

Por favor, sem mais ziquizira.

Ai não, eu não aguento mais, eu espero, eu vou dia 6 no médico, espero que ele me libere pra colocar o pé no chão, porque eu não aguento mais ficar sem botar, eu não tô andando, né? Eu vou pulando de saci.

Eu tô aqui ó, axé, torcendo por você, torcendo pro médico falar, pode colocar o pé no chão.

Axé, se Deus quiser.

Professor V.:

Eu iniciei a gravação agora e V, Muito prazer, eu me chamo Flávia. Eu faço parte do programa de pós-graduação em literaturas da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Estou fazendo meu mestrado lá e fiz a minha graduação na UFRJ. E nesse trabalho eu estou pesquisando sobre a formação do leitor e formação de professores. Você me daria autorização de utilizar a transcrição dessa gravação no no, na minha dissertação de mestrado?

Com certeza, sem problemas.

Muito obrigada. Eu queria saber um pouco de você.

Minha trajetória?

Isso.

Eu sou professor de língua portuguesa, Literatura, fiz redação, fiz minha graduação na Fundação Técnico Educacional Souza Marques aí no Rio, né?

Cursei o PROFLETRAS na UFRJ. Fiz meu mestrado em formação do leitor literário. Já trabalho com educação há pelo menos doze anos. Eu nunca sei exatamente a data ainda não parei pra contar. E sempre trabalhando com, sempre de algum... eu fiz a faculdade, né? Escolhi a faculdade por causa da literatura, que sempre foi o que... minha coisa que eu mais gostei, né? Gostei muito sempre de ler, de escrever, né? E é uma verdadeira paixão que eu

queria muito.... Tento sempre muito fazer com que as pessoas se interessem mais pelas obras de um modo geral dos alunos, especialmente porque eu sou professor, né?

Sim.

Então, sempre busco levar algum texto que eu acho interessante ou importante.

Algum autor que eu acho que vale a pena ser reforçado. Então eu sempre tentei inserir a literatura na minha, nas minhas aulas. Só que eu, eu até como eu concordo, como eu falei na na, no curso de mestrado, aí né? Do Profletras. Eu nunca tive nenhuma teoria de na, na questão de formação de leitor literário, né?

Sim.

A faculdade eu já tinha feito já há alguns anos, pelo menos uns... acho que uns seis anos, sete anos antes de fazer o profletras. Então eu já estava bastante tempo fora da Academia pra Letras. PROFLETRAS foi uma oportunidade de voltar à academia pra reciclar.

Voltar a estudar, né?

Porque no, no dia a dia do professor, a gente muitas vezes não estuda, não se renova, porque fica nessa correria de correr atrás de dinheiro. Quer dinheiro, aí pega um monte de trabalho. E aí, para tentar ter um mínimo de qualidade de vida, você abre mão de algumas coisas.

Com certeza.

Uma delas é a formação continuada. Infelizmente, pelo menos, foi o que eu escolhi na época, mas sempre quis, né? Estudar, ter contato com, com essas questões e no ProfLetras eu encontrei. Não sabia, por acaso. Foi por acaso que pra mim o profletras ia ser mesmo a parte gramatical, né? Mas pra minha surpresa e alegria, teve a Ana Crelia com a com a parte de formação de leitor literário aí que foi pra mim foi maravilhoso. E os textos, né?

Ana Crelia é minha orientadora, inclusive.

É, você falou. E foi a minha. E os textos que ela trouxe, que todos eles trouxeram, né?

Mas ela especificamente que era a parte de formação de leitor literário, né? São autores que até hoje eu agora, eu fico comprando o livro deles, né? A bell hooks, por exemplo, né? E outros aí. E acho que é isso aí. Ah, e aí em 2015 eu fiz concurso aqui pra Saquarema e aí em 2015 fui passando pra Araruama.

Aí também dava aula em Araruama, mas passei de novo pra Saquarema. Tô com duas matrículas agora aqui. Vim morar aqui. E é isso.

Então, V, a nossa entrevista vai ser nessa mesma lógica aqui, ela é mais uma conversa, ela não é uma avaliação, não é uma entrevista formal. É essa conversa em que eu tenho algumas questões só pra gente guiar o nosso papo e algumas delas você até já pincelou aí quando você estava se apresentando, né? Uma delas é mais sobre você enquanto leitor

mesmo, como que construiu a sua... Como se construiu essa sua relação com a literatura?

Olha, foi no ensino médio. No primeiro ano do Ensino médio, quando eu tive uma aula de quando eu comecei a ter aula de literatura na escola. E além, eu acredito que a professora teve grande responsabilidade. Pela parte, pelo jeito dela mais... que era um pouco diferente dos outros. Muito, vamos dizer assim, frio, de matéria, matéria, matéria. Mas ela já tinha um viés, um pouco mais...

Uma sensibilidade, né?

Isso, isso. Exato. E foi falar o primeiro ano do ensino Médio, né? Romantismo! E aí, adolescente, roqueiro! Aí eu comecei a gostar de Álvares de Azevedo, né? E esses caras todos. O primeiro livro que eu comprei, inclusive na minha vida, foi no Ensino Médio e foi A Lira dos Vinte Anos.

Ah, que legal

É.

Motivado pelas aulas?

E, tenho até hoje. Sim, aí eu fui aí eu me aprofundei e aí eu fui indo embora, Aí eu comecei a ir. Um leva ao outro, né? Aí eu fui descobrindo sozinho, com amigos, que também eu fui descobrindo que gostavam de leitura e outros autores e fui caminhando a partir daí. Aí entrei muito pro lado da contracultura, essa parte que tinha mais a ver com a música também, que eu gostava.

Então teve também essa relação com os amigos, né? Na literatura, não só do professor, né?

No começo, o principal, principal mesmo ali foi mesmo, foram as aulas de literatura. Eu ia acompanhando os autores que ela falava, eu ia buscando conhecer e fui gostando de praticamente todos eles, né? Do romantismo de Lord Byron, aquela galera toda, mas sempre... engraçado que eu sempre gostei muito mais dos mais críticos, né? Então eu achava super chato, Gonçalves dias, né?

É melhor uma coisa com algum viés social, né?

É, aí eu comecei a gostar muito do Lima Barreto, e foi indo. Foi mais ou menos assim.

No mestrado profissional, você fez a sua pesquisa em literatura?

Foi, foi. Inclusive, eu não sabia muito bem por onde ir, né, Por qual... de estar diante de tantas possibilidades... E aí a Ana Crelia sugeriu um trabalho com o Secchin, né? Com Antônio Carlos Secchin. E aí eu acabei... não consegui aplicar na época por causa da pandemia, né?

Sim.

Mas eu ainda estou aqui com os livros e ainda vou aplicar esse trabalho. Só que algumas coisas vão ter que mudar porque originalmente ele tinha sido pensado pra EJA, formação do leitor literário pela democratização da leitura. Tá? Agora, eu não lembro de cabeça todo o título, mas é algo nesse sentido pela democratização da leitura na EJA.

Por conta de toda essa questão, de ser um público que já mais velho e que já teve tudo negado muito tempo antes, né? Então por conta muito de trabalho pelo histórico deles, assim Muitos trabalham e não tiveram acesso, né? Na escola pública, principalmente a isso. E aí, o trabalho era nesse sentido: cada um ganharia um livro, né?

E são poemas do Secchin, são um pouco, um pouco mais... pra adultos, vamos dizer assim não são tão... Talvez não sejam tão indicados, acho fundamental. Mas agora eu só tô dando aula pro fundamental regular.

E aí vai se adaptar a escolha das obras ou alguma coisa assim?

Talvez, eu acho que seria o mais indicado, mas como eu já tenho os livros e eu pretendo ainda fazer a pesquisa, eu acho que eu vou utilizar no nono ano.

Que é mais velho.

Eu consigo fazer uma preparação e dá pra acho que dá pra gente tem maturidade pra, pra encarar sim, mas respondendo essa pergunta: Sim, é a formação do leitor literário é literatura, poesia, principalmente.

E como era a sua visão do ensino de literatura antes do mestrado profissional?

Era uma visão muito apegada ao que a gente, ao que eu vivi no Ensino médio e ao que os livros de literatura teórica mostram que é muito apegado à...

História da literatura?

História da literatura, os acontecimentos históricos e a sua relação com o texto, com a produção de cada época e aquela exposição em tópicos dos pontos, das principais características de cada escola e tentar identificar isso nos textos era basicamente isso que eu também fazia, embora eu lesse. Eu sempre fiz questão de ler os textos com eles, mas sinceramente, por mais que eu goste, eu não fazia tanto a apreciação... estética. Era muito mais essa questão do tópico, identificar tópicos, exemplificar o que eu tinha falado em aula e ilustrar, né?

Era nesse sentido uma coisa mais tradicional mesmo do ensino da literatura, que é o que a gente costuma ver, né?

Isso

E aí, o que que é disciplina de ensino de literatura... Foi a Ana que te deu aula dessa disciplina? Ana Crelia?

Olha, minha memória não é muito boa, mas que eu tive duas professoras. Teve a Ana Crelia e teve a Célia também trabalhou literatura com a gente. Mas eu acredito que sim. A parte de ensino, de literatura, foi a Ana Crelia.

Sim. E como que essa disciplina trouxe, se ela trouxe algum impacto na sua prática em sala de aula e se se sim, quais foram esses que você observou?

Sim trouxe, completamente, né? Na verdade o primeiro ponto que foi que as vezes que eu trabalhava, literatura propriamente dita, era no ensino médio, ou seja, quando eu dava aula em escola particular. Porque como eu sou da rede municipal, não pego literatura, né? E não sou da rede estadual. Então trabalhava muito diretamente em literatura, no ensino médio, desse jeito que eu falei. E aí na no ensino fundamental, eu ficava meio com essa questão né. Que eu sempre quis. Sempre gostei e é o meu forte. E não sabia muito bem como encaixar isso.

A literatura de maneira satisfatória, né, no ensino fundamental. Então eu fazia pouco, né? Mas como eu te falei, sempre levava algum texto, sempre levava um poema. Sempre gostava de trabalhar de alguma forma. Mas aí o que mudou pra mim, depois pra profletras? Foi que eu comecei a perceber essa questão de que o texto literário sem ser usado como pretexto né? Pra expor pra aula de gramática, né. Que é o texto como pretexto, né. Que também era comum você pegar um trecho de um de um parágrafo, usar achar o verbo transitivo direto, e era muito o que eu fazia também. E eu e eu percebi que sem usar o texto como pretexto, só com a reflexão sobre o texto, em todos os níveis, né? A gente consegue trabalhar a gramática também. De maneira muito, muito, muito boa, né? Que eu não sabia esse método. Eu não tinha metodologia pra fazer isso. E eu adquiri no profletras.

O Profletras, ele te deu essas ferramentas que você não tinha antes, né?

Isso, isso. As ferramentas e a própria noção de que isso é possível, porque eu não tinha essa noção.

É. É engraçado como... a gente... isso nem passa pela cabeça, né? Essa parte do ensino. Eu imagino que você não teve isso na graduação, né? Sobre ensinar literatura.

Não. No ensino fundamental, especialmente, não.

E essa disciplina, ela também trouxe impacto pra você enquanto leitor?

Também. Também porque eu já leio, também, pensando em como que eu poderia, né, levar... que textos eu poderia levar pra qual turma, né? Já fiquei... embora a gente sempre faça isso de alguma forma... Ficou mais acentuado, né? Eu leio e... como que eu, pra qual turma eu posso levar? Em qual turma que eu vou aplicar? Tá e me questiono, [fico] me perguntando

mais sobre como que eu posso, né? Que perguntas eu poderia trabalhar pra explorar esse texto com eles? Porque eu lendo sozinho, eu tenho lá, eu faço minha leitura, [tenho] minhas compreensões. Enfim, sem muito método, muito rigor. Pra levar isso pra sala de aula, a gente precisa orientar um pouco, né?

Então, isso já mudou também. Eu já vou anotando, rabiscando o livro. Nesse sentido aí.

Uhum. Então, assim, por último. O que agora significa pra você ensinar literatura?

Olha, agora significa, além de eu poder ter esse contato mais com essa matéria... matéria entre aspas, né? Com essa ramificação aí que eu tanto gosto, né?

Também pra mim agora é a questão de a possibilidade de saber que você pode trabalhar literatura, né? Você pode trabalhar a língua portuguesa e proporcionar aos alunos, né? Proporcionar às pessoas essa vivência que só a literatura dá, né, que sair da frieza das regras gramaticais e levar um pouco de reflexão, né?

Pensamento crítico pra aula, né? Não só pensamento crítico, mas você conseguir penetrar ali no no texto, né? Fazer eles olharem pro texto, né?

Se aprofundar de verdade.

É porque, muitas vezes é como eu falei, o texto passa muito rápido na aula. Você lê e faz perguntas de interpretação. Então, muitas vezes eu nem faço uma pergunta fechada de interpretação, a gente vai conversando, vai explorando no diálogo.

Eles vão trazendo coisas?

Vão trazendo. Até no meu trabalho de conclusão do curso. Na dissertação eu cito um, teve uma vez pra uma aluna... Quando eu levei, uma das atividades era... eles leram um poema da Lira dos Vinte Anos, que agora eu não me lembro qual foi, mas Álvares de Azevedo, né?

E aí pedi pra eles fazerem também um poema deles sobre amor, sobre o que que eles teriam pra falar, né? E aí uma menina falou... não quis me mostrar, ela falou que tinha ficado muito picante pra mostrar. Mas me fez uma pergunta, aí ela falou assim: “professor, eu só fiquei.. eu queria saber o que que eu posso fazer pra..., eu usei muitas vezes a palavra mas que eu percebi. Isso me incomodou, né?” Então, aí, como a gente conversou, né? Vê que isso daí a gramática sendo trabalhada sem eu ter falado em gramática com ela,

Ela mesma percebeu no próprio texto, né?

Exatamente, porque tem esse olhar de reflexão, né? Sobre o próprio texto. Então...

E aí já tá misturando também a produção textual, né?

Também, também. Aí levo... tem alguns exercícios que são de produção, né? Outros são mais eu peço pra eles pesquisarem alguma coisa, então eu vou variando também.

Muito legal, V. Eu queria te agradecer, era só, era esse o nosso papo. O meu contexto de pesquisa é que eu fiz a graduação na UFRJ e eu comecei a minha pesquisa durante a graduação mesmo. E veio de uma angústia minha de sentir falta de uma matéria que ensinasse literatura, não só aprender sobre literatura, mas o que que eu faço com isso, em sala de aula? Porque eu tenho que sair daqui pronta pra ir pra sala de aula, né? E é óbvio que isso a gente vai aprendendo com a experiência, com a vivência em sala de aula, mas ainda assim eu não sentia que eu tinha material teórico, instrumentos para fazer isso né? E eu percebi que isso não era uma coisa só na UFRJ, que também são em outros currículos e outras graduações em letras. E no mestrado profissional essa matéria é obrigatória de ensino de literatura. Então a minha pesquisa vem de pensar a formação do Professor, e pensando também a formação dele enquanto leitor, e como isso reverbera na sala de aula, no trabalho dele, né? Então, muito obrigada, cê me deu bastante coisa pra pensar. Você tem alguma dúvida pra me perguntar?

Não...Só que é isso, né? Que bom que temos aí tantas pessoas se voltando pra isso, né? Que também não tinha tanto né? Na nossa área assim, geralmente a gente separava muito né, A literatura é a nossa diversão, né, vamos dizer assim e Português é o que eu tenho que fazer, né? Separava as duas coisas, né? Ou usava um texto como um pretexto. E agora a gente tá conseguindo ter essas novas experiências. Aí, eu acho que vai ser muito melhor, né?

Eu recomendo, inclusive na última ABRALIC que teve esse ano, saiu uma carta aberta das professoras relacionadas ao estudo de leitura literária... pra chamar atenção pra essa pauta de como a literatura é deixada de lado, inclusive nos documentos oficiais, né? Então, eu inclusive recomendo a leitura. Se você for na que procurar a carta aberta, tem lá. É muito interessante, porque traz esses questionamentos, traz essas essas faltas e o que a gente pode fazer em relação a isso? É muito interessante ver isso a partir das professoras que fazem pesquisa relacionadas a esse assunto.

Ah, obrigado, eu vou, inclusive já dei uma afastada de novo porque depois também que a gente passa do mestrado, a gente quer um pouco de sossego, que é muito puxado né?

Eu entendo!

No mestrado profissional, a gente trabalha e faz isso, é puxado. Mas eu tô... eu tô sempre em contato ali, com a bel hooks, com... pior que agora me fogem os nomes. O próprio Paulo Freire que não tinha essa atenção dele com relação à literatura, mas a gente a gente consegue pegar muito dele, né? A Annie Rouxel, né? É um clássico!

Isso, essa galera toda aí!

E é isso. Que bom, parabéns aí pelo trabalho, boa sorte aí. Pra finalizar isso. Que corra tudo bem.

Muito obrigada. Tô precisando de sorte mesmo.

Qualquer coisa estamos aí e de vez em quando eu vou te procurar também pra pegar umas dicas de leitura, você que tá aí já com a mão na massa...

Poxa, por favor, eu posso inclusive te passar textos, não tem o menor problema. Se você tiver interesse depois, eu posso encaminhar a minha dissertação depois que eu...

Com certeza...

Então é isso. V, boa tarde pra você Bom final de semana

Valeu!

Professora R.:

Então, boa tarde, R.

Boa tarde.

O meu nome é Flávia, eu sou mestranda do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Minha orientadora é Ana Crelia Penha Dias. E antes de tudo, eu queria te perguntar se eu tenho autorização para utilizar a gravação dessa entrevista na minha pesquisa de dissertação.

Claro que tem.

Muito obrigada. Então, explicando mais sobre a entrevista em si. A minha pesquisa é sobre a formação continuada, formação profissional continuada e o ensino de literatura. Então são essas duas coisas que eu estou analisando. E essa entrevista não é um formato tradicional de eu vou te fazer pergunta e você me responde. Ela é mais do tipo uma conversa, eu tenho umas perguntas que são um guia para o nosso assunto, mas a ideia é que a gente esteja batendo um papo mesmo, que não seja nada muito duro. Ela também não é de forma alguma uma avaliação, um julgamento, nem nada. Eu só quero saber sobre as suas experiências, em torno do mestrado profissional. Tudo bem?

Bom, aqui. Tudo bem.

Tá. Então, a primeira coisa que eu queria saber, quem você é, o que você faz atualmente, onde você fez o mestrado profissional?

Bom, meu nome é R, eu sou professora da rede estadual do Rio de Janeiro, da CEDUT, né? Eu sou formada pela Faculdade de Letras do UFRJ, em Português e Literaturas. Tá me ouvindo bem?

Tô, tô te ouvindo muito bem.

Eu tenho uma pós-graduação, uma especialização pela PUC Rio, em Ensino de Português para Estrangeiro, e eu fiz o meu mestrado, o Proletras, pela UFRJ. E a minha orientadora também é a Ana Crella. Também foi, né? Na verdade. É.

Que surpresa!

É. e muito surpreendente, surpreendentemente, isso aconteceu agora, mas assim, e eu tenho, eu tô terminando uma segunda formação em francês, mas eu já atuo como professora de francês na Aliança Francesa do Rio também.

Ah, que legal. Muito legal. Então, agora você dá aula no ensino básico e também por fora a aula de francês.

É o curso livre, né, que a gente diria, assim, isso.

E como se construiu a sua relação com a literatura enquanto leitora?

Então, eu acho que a grande responsável pela construção da minha relação com a literatura realmente foi a minha mãe. Ela incentivava muito a leitura, ela levava a gente pra contadores de história desde que eu era pequenininha e tal. Então, assim, eu acho que a experiência, minha experiência com a leitura em si, ela começou muito por causa da minha mãe, né? Eu tive a sorte de estudar num colégio bilíngue, né? Desde que eu era criança.

Era português e inglês?

Português e francês.

Ah, português e francês.

Isso. E aí, nessa escola, eles tinham uma biblioteca muito grande, entendeu? A gente, assim, E o uso, e assim, a literatura, ler, isso aqui era muito incentivado. Então assim, eu tive acesso a obras, enfim, em português, em francês, de autores consagrados. A gente tinha aula de literatura na escola, não era só de língua.

Isso, isso. Então assim, a biblioteca não era só um enfeite.

Não, não. A biblioteca era realmente um espaço... A gente tinha até aula de literatura na biblioteca, entendeu? Então, assim, era realmente um espaço importante, assim, para a nossa formação, sabe? Era bem importante. Então, eu passei boa parte da minha vida com muito acesso ali.

Você disse que já tinha aula de literatura. Você está falando isso antes do ensino médio?

Tinha uma disciplina separada?

Eu tô falando isso antes do ensino médio, sim.

Ah, que interessante. Nunca tinha visto isso.

Mas eu não sei se isso continua na escola atualmente, tá? Mas no meu currículo, sim, isso tinha. Então assim, porque como a matriz da escola é uma matriz francesa, então a gente

acaba dividindo um pouco a... o currículo, entendeu? Então, assim, hoje eu não sei atualmente se a gente tem essa... Mas, por exemplo, nessa escola, quando você tá no Fundamental 1, você faz visita da biblioteca. E, bom, agora eu não posso te garantir, mas quando eu estudava lá, o Fundamental tinha uma biblioteca, o Ensino Médio tinha outra.

Entendi. Ainda tinham bibliotecas separadas?

Tinham.

Entendi.

Porque a biblioteca, assim, na verdade, eu acho até que o Fundamental 2 até poderia ser uma biblioteca dos mais velhos. Mas, assim, a do Fundamental tinha muita obra infantil.

Entendi, a coleção era diferente, né?

A coleção era diferente, então eles se separavam, assim, né? Então isso era bem interessante nesse sentido. Então, assim, eu sou uma pessoa que eu sempre frequentei muita biblioteca. Isso era uma realidade e eu sei que eu fui muito privilegiada, com certeza. Mas, antes disso, eu também usava, eu também frequentava muito a biblioteca do meu bairro. Dentro do Palácio do Catete, a gente tinha uma biblioteca pública e eu pegava muito livro lá também.

Você frequentava com a família ou você ia por conta própria?

A minha mãe me levava, depois eu passei a ir mais sozinha, entendeu? Mas assim, era minha mãe que me levava mesmo, basicamente pra tudo. Ela acho que foi a grande responsável, assim. A minha mãe, ela veio de uma família bem, assim, popular, né? Bem pobre. Não que eu seja rica hoje, de maneira nenhuma, mas assim, deu uma melhorada considerável, assim, sabe? Mas ela fazia muito a questão do estudo, da leitura. Ela dava muito ao museu, à cultura, ela dava muito valor a isso. Minha mãe cresceu em Jacarepaguá, né? Então, assim, eu acho que era uma outra realidade, na década de 60, crescer em Jacarepaguá. Era como se eu estivesse em outra cidade, uma cidade interior que não tinha muito acesso. Então, ela valorizava muito isso, entendeu?

Então, ela era bem leitora, ela mesma?

A minha mãe não lia tanto. É, mas ela botava a gente pra ler, era muito engraçado. Ela até lia, mas ela não era uma leitora tão assídua quanto eu virei, entendeu?

Entendi, ela conseguiu incutir essa cultura pra além do que ela lia, né?

Sim, pra além do que ela ia, é.

E aí você foi fazer o mestrado profissional, isso muito tempo depois, e a sua pesquisa no mestrado profissional foi em literatura, certo?

Foi, foi ensino de literatura num contexto sócio-educativo, né? Sobre as minhas práticas de sala de aula, enfim, como isso funciona dentro daquele contexto, né?

E de onde veio o desejo por essa pesquisa em literatura?

Ah, da minha prática mesmo. Porque é bem difícil trabalhar literatura nesse contexto. É bem complexo. Não é uma coisa fácil de fazer. Então, assim, a gente foi trabalhando e isso foi bem difícil mesmo. Então, assim, eu já tinha percebido que seria muito complicado fazer esse trabalho. Eu trabalhava muito a língua portuguesa, mas eu não conseguia trabalhar literatura com eles. E eu sentia um pouco de falta disso e eu acabava sem... Eu sempre acho que falta um pouco de embasamento na prática socioeducativa de maneira geral. Entendeu? E aí eu achava que isso faltava. Eu acho que falta ensino de gramática, ensino de matemática, enfim. De maneira geral, acho que falta muito, muito embasamento ali. E eu sentia muita falta disso também na minha prática em relação à literatura. É muito triste você ver tanto e tanto de menino e menina também, que não acessa, que não tem acesso. E isso me deixava um pouco triste, assim. Eu tentei fazer de uma estrada, rolava uma frustração mesmo.

Nasceu de um incômodo essa pesquisa.

Nasceu, sim.

Qual era a sua visão do ensino de literatura antes de entrar no Profletras?

Assim, eu achava que era muito difícil, assim. Naquele contexto, beirava a impossibilidade, que era impossível trabalhar com aquilo ali. E hoje eu continuo achando que é muito difícil, que é muito difícil, eu continuo achando muito complexo, mas hoje eu vejo que há caminhos, entendeu? Você vê possibilidade. Eu acho que falta muita coisa, eu acho que falta uma política pública de livro, Eu acho que falta alguma coisa voltada realmente também para esse segmento, entendeu? Eu, inclusive, fiz algumas propostas dentro do ProfiLetras disso de mudança de algumas políticas, de algumas regras, de algumas normas, resoluções que tem no Estado do Rio de Janeiro em relação ao ensino de literatura, sobretudo naquele contexto. Mas, assim, a ideia é que eu acho que faltam muitas coisas, mas, assim, É possível, dá pra fazer, entendeu? Dá pra fazer, desde que a gente tenha também, não é só o professor, mas a gente precisa de um respaldo também...

Da instituição, né?

Sim, da instituição, do Estado, do Poder Público, tá? Mas o professor, ele consegue, assim, ele precisa desse... ele precisa desse respaldo. Mas também, ele também precisa... Eu acho que eu tinha, que eu achava que eu nunca ia conseguir, e eu consegui, sabe? Então, assim, por mais difícil que tenha sido, deu pra fazer. E aí a gente precisa melhorar algumas práticas, evidentemente. Tem coisas que precisam ser mudadas, mas, bom, deu pra fazer, entendeu?

Na sua dissertação, você incluiu essa... que você normalmente...

Oi, neném!

É, ela tá aparecendo aqui. É a Alice.

Oi, Alice.

Ela é intrometida.

Não tem problema. Você perguntou se eu coloquei isso?

É, porque normalmente no ProfLetras as dissertações incluem uma proposta de trabalho em sala de aula, certo?

Sim, eu fiz os dois.

Você colocou as duas coisas.

Sim.

Então, uma coisa assim, pro seu trabalho, mas também do tipo, qual parte do poder público deveria...

Na verdade, o que eu fiz. Eu falei um pouco das minhas propostas de sala de aula, de como trabalhar aquilo ali, de como trabalhar aqueles textos. Eu trabalhei com contos e um romance. Eu trabalhei com o sexto ano e com o nono ano do ensino fundamental. Hoje, por exemplo, eu não trabalharia com o romance com o nono ano do fundamental. Eu trabalharia com o ensino médio. Eu sei que o ProfLetras, na época, não aceitava, não tinha o ensino médio. Agora tem, né? Agora a gente pode estar trabalhando no ensino médio. É mais fundamental. Mas eu não teria trabalhado no ensino médio naquele texto, no ensino fundamental daquele texto. Mas, enfim, eu fiz o trabalho com essas turmas. Eu trabalhei o conto e o romance, entendeu? Aí eu falei um pouco da prática, do plano de aula, do que foi seguido, e falei também das políticas públicas que eu queria repensar, de algumas questões que eu queria repensar, que eu tinha interesse de repensar. Então, por exemplo, a questão de uma política para livro dentro do contexto socioeducativo. Isso era uma coisa que eu achava importante a gente falar, a gente tratar. E aí eu coloquei lá que eu achava que isso era uma questão que precisava ser tratada porque quando você fala de os maiores de idade, os adultos, eles têm a remissão de pena por leitura, que a cada livro lido, eles diminuem a pena dele, cumprimento de medida. E a minha proposta era que fosse feito algo similar com os adolescentes.

Então, você trabalha com o ensino carcerário?

Na verdade, eu trabalho com... A gente fala privados de liberdade, mas eu trabalho com sócio-educando, com o menino em cumprimento de medida sócio-educativa, mais precisamente. Entendeu?

Entendi.

Então, a ideia era realmente criar e pensar propostas para a gente trabalhar nesse contexto especificamente, com adolescentes, em que a gente pudesse pensar essa medida e inserir dentro dessa medida a literatura. Essa era a ideia principal.

E por que você não trabalharia mais o romance com o nono ano?

Eu acho que, naquele contexto ali, a gente trabalha com módulo. Na verdade, eu não trabalharia esse romance. Eu talvez teria pego um romance um pouco mais curto, porque eu trabalhei Capitães de Areia. E, assim, o que que acontece? A gente tem, no nono ano, a gente tem... Peraí, deixa eu pensar. Seis tempos por semana. Só que é modular. Então, na real, a gente tem quatro meses ali, né? Não são seis, são quatro. É por semestre, né? Que eles avançam. E aí é muito difícil você trabalhar esse... É muito difícil você trabalhar esse conteúdo em quatro meses, com todos os problemas que se tem naquele contexto, Enfim, você fica doente, tem greve, tem eventos esportivos, um monte de coisa, o calendário nunca é exatamente igual. E aí a gente acaba tendo problemas em relação a isso pra dar sequência a esse trabalho. Então eu acho que eu teria pego um romance menor. Um romance menos denso, assim, sabe? Pra trabalhar com eles. E aí eu faria isso, eu trabalharia um romance um pouco menos denso. Pra trabalhar o Capitão de Areia no ensino médio, quando eles estivessem com mais maturidade. É porque o fato deles, assim, da possibilidade deles saírem sem ler um romance, um texto longo, me incomodava muito. De eles terminarem o ensino fundamental sem acesso a um texto mais... Romance me incomodava muito. E aí acabou que eu fiz essa opção. Enfim, eu nem acho que foi uma opção ruim, não. Mas, na verdade, eu acho que o tempo não foi um aliado ali naquele momento, entendeu? E aí você começa a ter outras questões também, além disso, que são questões mais relativas ao próprio calendário, à própria realidade do local. Você tem questões de como funciona aquilo ali, por exemplo. Às vezes, por que que você não consegue dar aquela matéria? Ah, porque, enfim, o aluno passou uma semana sem aula, duas semanas sem aula porque, enfim, teve um problema de segurança ou teve um problema de... faltou luz na escola, e aí você começa a ficar muito... você começa a ficar muito... muito perdido, assim, sabe? Você se perde muito nesse sentido. de não conseguir levar, ainda mais com alunos que às vezes têm poucos hábitos de leitura, não leem tanto, então é um pouco mais difícil você conseguir trabalhar um romântico longo com um texto longo. Uma narrativa longa com esses meninos, entendeu? Por quê? Porque é difícil às vezes de levar para o alojamento, ele leva e perde, enfim, é uma realidade muito complexa, então às vezes você precisa... eu ia rever essa possibilidade, entendeu? Eu ia rever esse texto em si, eu colocaria ele mais para o ensino médio naquela realidade ali, entendeu?

Sim, naquela realidade específica.

É.

Quanto à disciplina de ensino de literatura, que é obrigatória no ProfLetras, ela impactou a sua prática em sala de aula? Se sim, como?

Olha, com certeza. Eu acho que sim, a discussão dos textos, o embasamento teórico, falar sobre a questão da necessidade do direito à literatura, todas essas questões, elas impactaram sim da importância. E também, eu acho que de reconhecer um pouco meus privilégios, sabe? Do quanto eu fui privilegiada nesse acesso, sabe? Que muitas pessoas não têm, sabe? Então, eu acho que essa disciplina me fez enxergar... Ela me fez enxergar um pouco a necessidade, sabe? A real necessidade, que não é uma coisa... Não é um luxo, né? Não que eu não soubesse, mas eu acho que hoje eu consigo embasar um pouco melhor isso na minha cabeça pra conversar com os outros, entendeu? Então, assim, por exemplo, isso acontece muito na minha escola, assim. As pessoas questionarem por que a gente vai ensinar literatura pra esses meninos ou por que a gente vai ter aula de literatura pra eles e tal. E aí, assim, pra mim, eu acho que hoje eu tenho mais clareza sobre isso, entendeu? Eu entendo melhor esse porquê. Por que a gente faz isso? Para que a gente faz isso? Acho que isso foi importante nesse sentido. É como se fosse uma segurança, sabe? Eu não sei se você... Eu trabalhava a literatura, mas deixava um pouco aquela coisa assim... Poxa, não tem livro para todo mundo. Então, vamos pegar um texto mais curto. Eles não leem, então vamos ler uma crônica. E, assim, nada contra crônica, obviamente, mas, assim, aí você só lê crônica, você só dá cópia, você só... E aí nunca avança, né, nesse sentido.

Não tem contato com o livro, né?

É, exatamente. Não tem contato com o livro e não tem contato com nada, na verdade, porque ele só vai ler ali, né, muitas vezes. Então, como privar essa galera de ler ali, sabe? Como fazer isso? É injusto, né, de uma certa forma. Então, é pensar, é refletir sobre isso. E eu acho que a disciplina em si, ela me levou muito a essa reflexão, sabe? A pensar sobre isso. Isso foi importante pra mim.

E consolidar o seu próprio discurso, né? Dessa falta que você sentia em questão de ensinar literatura e saber por quê. Você percebeu nos seus colegas de... de turma, digamos assim, essa diferença das realidades, da sua realidade para as dos outros e coisas assim?

Sim, eu acho que a minha turma sim. Apesar de que na minha turma quem fez pesquisa sobre literatura fui eu e a Yanna só. Ela ainda não defendeu, mas fomos nós duas. Mas, assim, é possível... Eu tenho colegas que fizeram. Ah, não, teve a Nicole também. Depois, se quiser, eu posso te contar o contato dela.

Ah, por favor.

Vou ver com ela e tal, mas acho que ela vai aceitar de boa. E aí, assim, foi muito... Pra turma toda, eu acho que as aulas de literatura foram muito importantes. Não só pra mim, entendeu?

Não só pra quem tava pesquisando literatura, né?

Eu acho que, de uma maneira geral, foi pra todo mundo isso, sabe? Eu acho que as pessoas sentiram... As pessoas gostaram muito da matéria e sentiram que ela era realmente importante, sabe? Eu acho que foi legal, assim, nesse sentido, sabe? Acho que foi muito bom, acho que foi muito importante pra gente, como... prática, assim, pra turma inteira, entendeu?

Eu vou fazer duas perguntas ao mesmo tempo. Primeiro, eu vou te perguntar por que isso aí, que você acabou de falar, e a segunda tem a ver com isso, que é os impactos dessa disciplina pra você enquanto leitora, pra você mesma.

Tá, eu acho que como leitora, eu comecei a me ver na obrigação, porque o que acontece, quando você entra na universidade, eu era uma leitora muito, eu lia muito, sabe? Eu lia muito. Mas aí, depois de um tempo, quando você entra um pouco na fase adulta e na universidade, ao mesmo tempo, é muito difícil você manter esse foco de leitura, né? E eu descobri, e aí o que que acontece? Eu agora entendo um pouco porque que isso aconteceu comigo. Eu não era diagnosticada com déficit de atenção, né? E aí, com essa rotina intensa de estudo, trabalho, não sei o que, não sei o que, acabou que eu deixei de priorizar a leitura. Leitura realmente deixou de ser um hábito, né? Ser uma coisa frequente. E, nesse sentido, eu vi que eu comecei a perceber a importância, não só da formação, da minha formação também, de continuar nessa formação, de continuar lendo, até pra eu poder pensar em qual livro eu vou trazer pra esse aluno, entendeu? Então, assim, é um trabalho, é uma continuidade mesmo, não pode, não dá pra você ler só, ah, eu só li durante o ensino médio e o ensino fundamental, não. Tem que ter uma continuidade, senão você não vai não vai dar, você não vai conseguir.

Você não vai ter acervo, né?

É, não vai ter acervo, não vai ter... E, assim, você acaba... Isso é importante também, porque, por exemplo, você vai pensar aquele livro pra aquela turma. Aí, quando você lê, depois que você tiver lido aquele livro, você vai conseguir refletir melhor sobre pra quem colocar, melhorar o seu planejamento, qual turma, quando, como, entendeu? Então, assim, e aí pensar novas coisas pra sair dos clássicos, que acabou do que você já usava sempre. Acabava que eu acho que eu repetia um pouco. Eu ficava um pouco na minha zona de conforto, entendeu? Enquanto ali eu acabei trazendo outros títulos, entendeu?

Entendi. E aí você acha que a sua turma em geral conseguiu repensar essa maneira?

Acho que sim. A minha turma, especificamente, é uma turma muito... A gente teve uma realidade um pouco distinta porque a gente estava na pandemia, né? Então, assim, as nossas aulas foram feitas durante a pandemia, mas, assim, ao mesmo tempo, a gente fez tudo online, mas, ao mesmo tempo, a gente tem muito contato com o outro. Então, eu acho que é uma turma que se dá muito bem. Acho que a gente conseguiu, de certa forma, ter esse vínculo e ter uma ligação com a Ana. A Ana orientou duas alunas e o chefe orientou uma, que é a Nicole. Mas a nossa turma formou... Claro, não sei te dizer quantas foram, mas foi até um percentual bom dentro da turma, porque os outros trabalharam mais com... teve uma colega que fez um estudo mais relacionado à retórica, o resto foi mais sintaxe, mas eu acho que teve até um colega, salvo engano, ele usou até um texto que a Ana sugeriu para fazer, que a Ana leu com a gente, para fazer o trabalho dele, para trabalhar com os alunos sobre sintaxe. Acho que teve impacto, sim. Acho que teve muito impacto.

Até mesmo costuma acontecer muito essa divisão, que não é só uma divisão da pós-graduação, mas essa divisão entre língua e literatura. Ver um aluno que a pesquisa dele era voltada para a sintaxe e ele ainda utilizar um texto, dar importância para o texto, acho que é um movimento interessante.

É assim, eu acho que essa turma foi, essa turma assim, não sei, eu não tava nas outras turmas, não posso dizer, mas a gente teve um contato muito grande, sabe? A gente se manteve num, num... A gente se manteve ali, bem junto, bem próximo. Então, foi legal nesse sentido, sabe? Eu acho que a gente tem uma boa conexão enquanto turma, sabe? E isso é legal, assim, eu acho isso bom pra... Acho isso interessante para a gente, como colegas. E o quanto a gente compartilhou coisas, entendeu? Isso, inclusive, muitas pessoas ali tinham muita paixão pela literatura, gostavam, queriam trabalhar na escola. Então, acho que foi bem interessante.

E essas coisas que você tinha dito, do direito da literatura, do aporte teórico, você teve essas coisas durante a graduação?

Olha, eu tive algumas coisas durante a graduação, né? Eu, como a minha parte é literatura, eu fui aluna da Ana durante a graduação também. A Ana foi minha professora de prática de ensino. Então, assim, a gente não tratou especificamente de literatura ali na minha prática de ensino. A gente fez, eu falei muito sobre, a gente falou sobre, na verdade, eu acompanhava uma professora que era um pouco mais tradicional e tal, não sei o que, não sei o que. Então assim, acabou que eu não fiz, eu não fazia muita aula, mas a minha participação foi voltada pra interpretação textual, produção de texto, um pouco de gramática e tal, mas não literatura em si. Mas a gente leu algumas coisas ao longo do caminho, sim, sobre literatura, só que realmente eu aprofundi muito mais no mestrado, com certeza.

E isso foi só com a disciplina com a Ana, além das disciplinas teóricas de literatura do curso no geral.

A gente teve alguma coisa com... A gente teve literatura infantil juvenil especificamente com o Sheffield. A gente teve uma etária de literatura infantil juvenil que, como eles trabalharam no mesmo semestre, eles... Eles trabalharam... Eles fizeram uma questão de dividir essa bibliografia para não repetir, entendeu? Então, assim, eles se organizaram para a gente não ter uma repetição, para a gente conseguir ver mais textos, sabe? Ver mais textos teóricos e literários também, porque com o Sheffield a gente acabou lendo muita literatura infantil também, coisa que eu não faço, né? Porque eu não trabalho com criança. Então, assim, eu não tenho filhos, então eu não leio livro de criança. Então acabou que nesse meio tempo e nessa minha segunda formação eu fiz uma matéria de francês, fiz uma matéria com uma professora. Eu fiz uma matéria com uma professora, a Anabelle Loibos, que eu fiz uma matéria com ela, que a gente leu muito livro infantil também, infantojuvenil. E aí, eu até cheguei a escrever um... A gente fez até um livro. Eu até escrevi uma historinha infantojuvenil. A gente até publicou, enfim, um livro com várias histórias. Mas, assim, eu acho, assim, eu fiz duas formações em momentos diferentes, assim. Eu fiz literatura lá atrás, porque como eu estudei numa escola bilingue e tal, eu achava que não fazia muito sentido pra mim estudar, continuar estudando francês, porque eu já tinha visto muito francês. E eu não tinha estudado muito a literatura brasileira em si. Eu achava que eu precisava ampliar um pouco mais isso. E eu queria ser professora de literatura. Então eu fiz essa primeira formação. Eu acho, e é uma opinião, depois que eu fiz a segunda, um pouco depois, eu percebi que a gente hoje tem mais disciplinas de literatura mais possibilidades de disciplinas de literatura. Por exemplo, essa disciplina de literatura infantil juvenil eu fiz na pedagogia. Isso, na minha primeira formação, era uma coisa, assim, inviável, porque eu teria que ir pra lá. Eu fiz online, né, porque eu tava tendo a pandemia. Mas não só por isso. Eu acho que a gente nem tinha acesso a essas matérias, isso nem era divulgado, sabe? A gente tinha que querer muito ir lá pra coisa, pra fazer esse trabalho, entendeu?

É uma busca própria do aluno, né?

Uma busca própria. Enquanto agora, eu acho que essas coisas estão mais disponíveis. Nesse sentido, a rede foi muito boa para isso. Você tem essa rede que melhorou um pouco a divulgação dessas matérias. Até, por exemplo, a Ana mesmo trabalhou uma matéria na Faculdade de Comunicação e tal. Então, também foi interessante isso.

Que bom que essa oferta aí tá melhorando, né? Nessa disciplina.

Eu não sei se eu posso te dizer... Eu não sei se eu posso te falar que ela... Talvez ela fosse a mesma oferta há 15 anos atrás.

Mas não tinha acesso.

Não tinha essa divulgação, esse acesso. Eu não sei como te dizer se tinha ou não. Porque eu nunca soube, sabe? Até pra fazer as matérias na Praia Vermelha de Educação, que eu não queria fazer na Letras, porque eu queria fazer à noite, porque eu queria trabalhar e tal, era uma dificuldade. Então, assim, eu acho que nesse sentido melhorou muito, entendeu?

Entendi. Encaminhando pro final do nosso papo, é uma pergunta mais abrangente essa, que é pra você, agora, O que significa ensinar literatura?

Essa é uma pergunta difícil, mas hoje, no meu contexto, eu acho que realmente o livro hoje pode virar uma arma na mão dos meus alunos no sentido muito positivo. De a gente emancipar esse aluno, de a gente mostrar para esse aluno que existem... Os meus alunos, eles vivem muito no preto e no branco, sabe? É aquela coisa, assim, é uma realidade muito tangível, assim, não tem espaço pro sonho, não tem espaço pro lúdico, não tem espaço pro... Isso é muito difícil, isso é muito duro, você vê que tem um adolescente que vive nesse formato.

Sim, logo os adolescentes que são, né?

É uma perda de criatividade, de tudo. Então, eu acho que o ensino de literatura é uma luta. Ele continua sendo uma luta, uma dificuldade. Para você explicar, por exemplo, eu estou trabalhando o Lima Barreto agora na escola. E aí a gente queria fazer uma homenagem, a primeira festa literária da escola. Obviamente que a gente pensou nisso e eu acho que talvez tenha havido do mestrado também. A gente pensou nisso, foi uma ideia de fazer uma festa literária que eu tive, aí depois a gente organizou, enfim.

Aconteceu a festa?

Vai acontecer.

Ah, entendi.

Ainda não aconteceu, enfim. Acabou que aconteceu muito para o final do ano, isso é uma coisa que a gente vai mudar para o ano que vem. E aí, assim, eu estou trabalhando os textos de Lima Barreto com os alunos. E aí, assim, tem professor falando, para mim, eu sou de português, mas é muito difícil trabalhar isso. É muito difícil trabalhar esse texto com eles. E, realmente, é difícil porque eles não têm muito repertório linguístico, né? Vocabulário, enfim. É difícil. É um texto que você precisa, né? De muito tempo pra ler, de muita paciência e, às vezes, você não tem tempo, não tem paciência. Enfim, acontece, né? E aí, assim, eu acho que é isso. É insistência, é manter, sabe? É fazer... Tô fazendo uma maquete com o meu aluno

sobre a cidade de Tudiacanga, entendeu? Então, assim, é tentando fazer com que ele saia do texto e relembre aquela cidade de uma outra forma, trazendo um outro tipo de expressão. Então, assim, agora isso é muito trabalhoso, né? Então, assim, é uma luta, é uma luta explicar pros outros que isso é importante, por que que isso é importante.

Então tem que impor um lugar, né, de importância pra além da sala de aula, tem que defender esse lugar.

Exatamente. Tem que defender seu lugar. É um lugar de luta, de defesa, de briga mesmo, sabe? Mas também é um lugar de possibilidades, sabe? De vitórias também. Porque, por exemplo, o meu aluno, ontem ele estava pintando lá, a gente fazendo a maquete, pintando. Aí ele falou, “ah, é legal fazer isso, sabe?” Não falou é legal, ele usou um outro termo que eu não lembro agora, mas tipo assim, Ele estava gostando de pintar, de pensar a cidade, de colocar. Então talvez ele nunca tenha feito uma maquete na vida.

Sim, um lugar de colocar criatividade, de exercer uma liberdade diferente.

Exatamente. Então, sei lá, cada dia eu vou inventando uma coisa, pensando em uma coisa, trazendo alguma coisa para cá, pensando em possibilidades.

E a gente vai tentando criar coisas, entendeu?

Acaba que no ensino de literatura você traz diversas competências diferentes para trabalhar.

Sim, eu uso Lego com eles, eu uso diversas outras ferramentas, mas isso aí requer realmente tempo, planejamento, enfim, entre outras coisas, né? Então, também tem isso.

Isso é uma coisa que os professores não têm, né?

Não, não tem. No estado do Rio de Janeiro, pior ainda, né? Porque é o estado que paga o pior salário do Brasil. Então, assim, isso não é falácia, não. É o pior salário do Brasil mesmo, assim. Não respeito o Piso Nacional do Magistério, não respeito nosso plano de carreira. A gente acabou de fazer uma greve agora. Enfim, o Rio de Janeiro é uma milícia, né? Você sabe, né?

Sim.

O Rio de Janeiro é uma milícia governada por muitos... A gente tem muitos milicianos no poder, né?

Sim.

Então, assim, é uma questão complicada e a gente tem hoje pior ainda. Hoje é muito pior você ter tempo, né?

Sim.

E você sem o respaldo do Estado, sem os... Você não tem o livro, você não tem o lugar, você não tem nada disso. Você tem uma sala de aula fazendo 60 graus.

Uma carga horária...

Uma carga horária horrorosa. Então, assim, é realmente difícil, entendeu?

Sim.

É realmente difícil.

É, então, continua sendo esse terreno de luta constante, né?

Sim. E cansa, né?

Imagina. E já é cansativo pra pessoa que tem o respaldo teórico, que entende a importância do direito da literatura. Imagina pros outros professores que nem mesmo tem esse aporte, né?

Exatamente, é isso. Sobre isso, é muito difícil.

A gente acaba com uma nota mais pra baixo, assim, mas, R, queria muito te agradecer. Pode falar, fica à vontade.

Não, não, só pra te falar o seguinte. Se você quiser, me manda o... Me manda um link com o teu número, que você pode fazer esse pelo whatsapp, né? Manda um link com o teu número, que aí eu coloco lá no grupo e peço pra eles entrarem em contato contigo.

Ah, tá bom. Tá bom.

Entendeu?

Vou te mandar uma mensagem automática, assim,

Isso, me manda uma mensagem automática com o seu linkzinho embaixo, que aí eles pegam, já entram e aí já fica mais fácil. Porque se eu não... você manda, não sei o que, é mais fácil eles entrarem em contato com você, com o seu contato.

Sim, vou fazer isso. E aí eu queria saber se você tinha alguma pergunta pra mim, alguma coisa que você queria comentar, extra, qualquer coisa assim.

Não, mas se eu lembrar de alguma coisa eu posso perguntar depois?

Claro.

A minha cabeça não funciona bem.

Eu entendo, com certeza, pode sim, sem dúvida alguma.

Tá bom.

Mas, R, muito, muito obrigada pelo seu tempo. Eu curti muito a nossa conversa, foi muito proveitoso. E se você quiser depois acessar a dissertação quando eu finalmente terminar, eu posso te passar.

Ah, obrigada, obrigada. Pode passar sim, eu quero muito ver. Se puder, eu queria assistir, mas não sei se eu vou conseguir.

Eu mando o link da defesa e vejo se você quer ou não, não tem problema. De qualquer forma, eu te mando depois.

Tá bom, querida. Obrigada, tá?

Um beijão pra você e um bom final de semana.

Tchau, tchau!