

Formação de professores-leitores e suas relações com a herança cultural, a escolarização e as disputas simbólicas

Prof. Me. Reginaldo Clecio dos Santos (SEE-PE)ⁱ

Resumo:

A partir do pressuposto de que a formação dos docentes como leitores dá-se num campo de tensões entre os períodos de socialização primária, escolar e profissional, o presente trabalho tem como objetivo indicar possíveis relações entre a herança cultural legada pelas famílias aos sujeitos, o processo de escolarização e as disputas simbólicas evidenciadas durante a formação inicial num curso de Letras. Para empreender a análise do corpus, composto por relatos autobiográficos de professores de língua portuguesa da rede estadual de educação de Pernambuco, lançou-se mão dos conceitos de “capital cultural”, “campo de produção simbólica”, bem como de postulados da Sociologia da Leitura e da Análise do Discurso. No que tange aos critérios de julgamento de obras ditas literárias, os resultados das análises apontam para um possível quadro de tensões relacionadas à formação de professores como leitores e revelam a inserção desses profissionais num campo de disputas simbólicas durante a formação inicial.

Palavras-chave: formação de leitores, herança, capital cultural, *ethos*, campo de produção simbólica.

1. Introdução

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa de mestrado¹, cujo objetivo foi, entre outros, desvelar condições de possibilidade para a formação de professores de Língua Portuguesa como leitores e relacionar essas condições aos saberes construídos ao longo da trajetória desses sujeitos. Tal objetivo levou à exploração de hipóteses no que diz respeito à autoimagem e/ou ao *ethos* discursivo que esses profissionais revelam de si mesmos em dada situação enunciativa diante de suas variadas formas de se relacionar com a cultura letrada – herdadas de suas famílias durante o período de socialização primária – e face aos critérios de julgamento de obras ditas literárias, constituídos ao longo de sua escolarização básica e superior. Em outras palavras, a hipótese que, sem pretensões de esgotar essa discussão, intenta-se explorar é que o *ethos* dos professores de língua portuguesa e/ou sua autoimagem como leitores resulta de, ao menos, três fatores estreitamente relacionados, a saber: 1) a natureza do capital cultural legado pela família; 2) os códigos de apreciação estética – materializados, entre outras coisas, em certas metodologias de ensino da leitura literária – adquiridos durante a escolarização básica e, finalmente, 3) os discursos de valoração estética que interpelam os sujeitos durante a formação inicial.

O material utilizado para as análises aqui empreendidas foi produzido a partir de quatro entrevistas semiestruturadas em sua modalidade de “história de vida tópica” (CRUZ NETO, 1994), cujo foco é um dado período ou aspecto da trajetória de vida dos sujeitos. Dos relatos que serão analisados ao longo deste artigo, três foram utilizados para as análises da pesquisa mencionada acima e um, que será de grande relevância no recorte feito para o presente trabalho, haja vista a hipótese que se pretende explorar, foi excluído do *corpus* da pesquisa pelo fato de, à época, não se enquadrar nos critérios para a escolha dos sujeitos informantes e pelo volumoso material que foi

¹ A pesquisa, orientada pela Prof. Dr.^a Livia Suassuna, intitula-se “Trajetória de leitura de professores: relações entre memória e saberes docentes” e foi defendida em agosto de 2011 no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco.

produzido para análise. Os nomes dos informantes foram suprimidos, a fim de preservar suas identidades e manter o sigilo necessário a esse tipo de pesquisa.

2. A leitura como prática cultural e o *ethos* dos professores de língua portuguesa

Com o intuito de tratar da formação de leitores que carregam a atribuição de mediar a relação entre sujeitos aprendizes e a cultura letrada – mas não só nesse caso – será necessário, já de saída, assumir determinados posicionamentos teóricos. Um desses posicionamentos diz respeito ao conceito de leitura que se irá defender. Assim, optou-se pelo conceito de leitura próprio à Sociologia das Práticas Culturais:

[...] a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende. E, por essa razão, ela tem mais frequentemente valor de sintoma de enraizamento nos grupos sociais que praticam as formas dominantes da cultura do que valor de instrumento de mobilidade cultural em direção a esses mesmos grupos. (HÉBRARD, 2001, p.37)

Conforme tal pressuposto, a leitura, como prática cultural ou “arte de fazer”, relaciona-se estreitamente com os diversos modos de sociabilidade pelos quais os sujeitos são afetados em determinadas comunidades, estas, por sua vez, organizadas por tipos específicos de relação com a cultura letrada e constituídas por práticas de leitura específicas. Tomemos como exemplo o caso da literatura de cordel que, até certo tempo, fazia parte de um conjunto de práticas tecido desde as estratégias para sua venda até a sua partilha, que ocorria, geralmente, com um ledor que interpretava em voz alta para uma audiência composta por pessoas, em sua maioria, não alfabetizadas. Vê-se, então, um sistema de práticas sociais – produção, difusão, partilha – peculiar e constitutivo de uma comunidade de dependência (CHARTIER, 1999).

Não se pode deixar de mencionar, ainda a esse respeito, a cisão a que estaria sujeita essa prática cultural, uma vez que não é dividida igualmente entre os variados grupos sociais e, por conseguinte, é objeto de disputas, de coerções e processos de legitimação. Deve-se admitir, nesse sentido, que o critério de atribuição de valor das práticas de leitura centra-se na cultura letrada legítima, comumente associada a determinados livros e autores. Nesse sentido, é necessário chamar a atenção para o fato de que o livro, como símbolo privilegiado dessa cultura, procurou, ao longo de sua história e por meio de seus agentes difusores, instaurar uma ordem tanto para sua decifração quanto para sua difusão (CHARTIER, 1999). O que nos obriga a concluir que a preeminência do livro sobre todos os outros materiais impressos não é gratuita nem ingênua, ela se assenta numa ordem construída historicamente, ordem que cinde as práticas da leitura em legítimas e ilegítimas. Utilizando-nos do mesmo exemplo dado mais acima, percebe-se que a literatura de cordel, por seu caráter de impresso que circula nos meios populares e que, aparentemente, encontra-se afastado da literatura canônica, faz parte de uma prática ou conjunto de práticas a que não se confere legitimidade. Portanto, ocupa um lugar menor – ou lugar nenhum – na cultura literária dita legítima.

Essa oposição, que coloca, de um lado, maneiras legítimas de produzir e usar a cultura letrada, e, de outro, formas populares e “desqualificadas” de produção e usufruto dessa cultura, alicerça-se na hierarquia característica dos campos de produção simbólica (BOURDIEU, 1999, 2009). Assim, a leitura não pode ser a leitura de qualquer livro, mas daqueles que figuram no cânone, daqueles que recebem o rótulo de “literatura”, mesmo que esse rótulo seja uma invenção recente e cuja história tenha um discurso fundador relativamente bem delimitado (ABREU, 2003). Nesse sentido, mesmo que se admita o fato de que o acesso à cultura letrada dá-se geralmente na descontinuidade e depende de inúmeros fatores (CHARTIER, 1999), não se pode negar que pertencer a uma ou outra classe social, exercer uma ou outra profissão, estar numa ou noutra faixa

etária são aspectos que influem sobremaneira nos variados modos pelos quais os sujeitos se relacionam com a leitura, ainda mais ao se considerar que tal cultura é indissociável de uma dada tradição literária².

É nessa cisão constitutiva das práticas da leitura que inserimos nossas discussões acerca da formação dos professores de língua portuguesa como leitores. Ao lado de pesquisas afinadas com esse posicionamento teórico (BATISTA, 1998; PASSOS, 1999; GUEDES-PINTO, 2000; ROSA, 2003; FRIEDHEIN, 2008), gostaríamos de pôr em relevo os modos peculiares pelos quais esses sujeitos se relacionam com a cultura letrada e, por conseguinte, a imagem que esses profissionais têm de si mesmos.

Assim, seria necessário discutir a transmissão doméstica de um capital cultural e sua contribuição para a formação de um determinado *ethos* nos sujeitos ao longo de sua socialização primária. Com relação a isso, pode-se afirmar que “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir [...] as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2008, p. 41-42)³. Dito de outro modo, o capital cultural – na qualidade de um arsenal de bens materiais, mas, sobretudo, simbólicos – enraíza-se no comportamento dos descendentes de uma dada família e toma a forma de um *ethos*, isto é, uma série de disposições, valores, crenças em torno da cultura, que atravessa e conduz a trajetória de formação desses sujeitos. Além disso, esse *ethos* revela, em cada tomada de palavra, a construção de uma identidade (FAIRCLOUGH, 2001; MAINGUENEAU, 2008). Nesse sentido, a herança familiar transmitida aos sujeitos é um componente de seu *ethos* que pode revelar tanto as formas de relação com a cultura letrada, de um ponto de vista sociológico, quanto a imagem que esses sujeitos fazem de si mesmos em determinadas situações de enunciação, de um ponto de vista discursivo:

Eu sempre fui muito incentivada ao estudo. Minha mãe sempre foi uma mãe muito bem competente nessa área que incentivava que eu estudasse e tudo mais, mas a gente nunca trabalhou muito com essa questão específica da leitura. Ela também não é uma leitora assídua e também não tinha essa questão específica com a leitura, ela queria que a gente estudasse. (DOCENTE 1)

Eu sempre tive o apoio da minha mãe para estudar, pra aprender a ler e escrever. Inclusive eu nem fui sorteada num colégio numa escolinha que teve – Ana Rosa – que era o jardim de infância e [a seleção] era através de sorteio. Meus irmãos conseguiram e eu não. Então, minha mãe me ensinou em casa a ler e escrever... (DOCENTE 2)

Os relatos das professoras coadunam-se de modo exemplar com os resultados obtidos pelas pesquisas mencionadas acima. Ambas pertencem às primeiras gerações que, oriundas de camadas populares, tiveram a oportunidade de alcançar o ensino superior mediante uma forte mobilização de suas famílias. Entretanto, por estarem distantes da cultura letrada legítima, suas famílias transmitem-lhes, muito mais do que práticas efetivas e diletantes, crenças e representações afetadas por práticas predominantemente escolares da leitura (BATISTA, 1998; GUEDES-PINTO, 2000;

² Para um maior aprofundamento sobre o tema, remetemo-nos às pesquisas de Pierre Bourdieu (1999), que constrói uma grade de partilha das práticas culturais (frequência a museus e a teatros, a transmissão escolar da relação com a cultura, etc.) e, em terreno brasileiro, a pesquisa do Instituto Pró-livro “Retratos da leitura no Brasil”, que intenta mapear as práticas da leitura pelo país.

³ Sabe-se que o núcleo das pesquisas do sociólogo francês Pierre Bourdieu encontra-se na questão da divisão desigual da cultura entre as diversas classes e frações de classes sociais e como essa divisão afeta o êxito escolar. O conceito de capital cultural surge como hipótese de trabalho para explicar a disparidade de desempenho escolar das variadas classes e frações de classe existentes na sociedade. Contrapondo-se à tese de que os indivíduos, a depender de habilidades e dons natos, apresentariam “naturalmente” diferenças de desempenho, essa teoria leva em consideração a herança cultural que os sujeitos recebem de suas famílias e como essa herança influencia a trajetória escolar desses sujeitos.

ROSA, 2003). Em decorrência disso, esses sujeitos, ao ingressarem na escola, já dominam rudimentos de leitura e de escrita, uma vez que faz parte de sua herança o esforço, principalmente por parte das mães, de lhes legar saberes que serão investidos na trajetória escolar. Disso resulta que o *ethos* próprio a esses sujeitos assenta-se, por um lado, na distância característica de suas famílias em relação à cultura letrada legítima e, por outro, pelo esforço de aproximação dessa mesma cultura mediante a transmissão de habilidades para ler e escrever tipicamente escolares e com a finalidade específica de obtenção do êxito escolar. Atente-se, nesse sentido, para o binômio **estudo-leitura** presente nos dois relatos, seja num sentido de oposição (DOCENTE 1), seja num sentido de assimilação (DOCENTE 2). Desse modo, afinando-nos ao pensamento de Batista (1998), podemos afirmar que o *ethos* que se revela nas cenas discursivas em questão é o de leitoras tipicamente escolares, para quem a função didática da leitura se sobressai de outras possíveis.

3. A escolarização básica e as condições de aparecimento de materiais de leitura

A constituição de um *ethos* tipicamente escolar, próprio à grande parte dos docentes de Língua Portuguesa (LP), não seria possível sem a ação sobre os sujeitos do que chamaremos, ainda que provisoriamente, de “discurso didático-escolar” (GUEDES-PINTOS, 2000), materializado em metodologias de ensino específicas, na organização do tempo para as práticas de leitura, nas estratégias levadas a cabo pelos docentes para ensinar a ler, enfim, nos mecanismos de controle das práticas discursivas (FOUCAULT, 2006). Ao assumir o papel de arbitrar o uso legítimo dos equipamentos intelectuais de uma sociedade (HÉBRARD, 1999), a escola assume, especialmente, os meios de transmissão – e, por conseguinte, de sanção – dos saberes relacionados à cultura letrada. Parece-nos, portanto, que a instituição escolar, ao mediar o uso legítimo das práticas da leitura, sobretudo da leitura literária, põe os sujeitos num campo de tensões onde se cruzam as disposições adquiridas ao longo da socialização primária e os discursos da cultura letrada legítima. Um das características desse jogo, talvez a principal delas, é a tensão entre a proximidade e a distância de um capital cultural legitimado:

O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes (e as frações de classe) quando a cultura dominante e quando o modo de inculcação a que recorre está menos distante do modo de inculcação familiar. (BOURDIEU, 1999, p. 306)

Nessa direção, quanto mais o capital cultural dos sujeitos legados por suas famílias estiver distante da cultura letrada legítima, mais distantes também estarão esses sujeitos da legitimação escolar. A instituição escolar, lançando mão dos mecanismos supracitados, estaria, assim, apta muito mais a sancionar o gosto pela literatura do que propriamente formar esse gosto. As próprias condições de aparecimento de materiais de leitura literária na escola, evidenciadas nos relatos dos professores, corroboram essa afirmação:

Eu lia os livros, assim, didáticos, né, não tinha muito livro, não, como hoje, não. Não existia muito livro, não. Se você tivesse em casa o que ler, revista, livro – o que você tivesse – biblioteca e tal, amigos. Eu lia muito quando a gente ia estudar em grupos. A gente, às vezes, formava equipes e ia pra casa umas das outras. E a gente trocava livros. Agora, eu não me lembro muito bem, assim, de quais livros eram. Eu sei é que eu sempre [es]tava rodeada de papel e livros como até hoje. (DOCENTE 2)

Não só nesse relato, mas em outros registrados por pesquisas da mesma natureza (ROSA, 2003; FRIEDHEIN, 2008), fica demonstrada a pouca diversidade de materiais impressos em sala,

sendo estes, basicamente, livros didáticos, cartilhas e outros materiais cuja função pedagógica é predominante. Não é de se estranhar, além disso, que fatores de um processo inadequado de escolarização da literatura como, por exemplo, o uso limitado de gêneros e autores de uma tradição literária escolar com objetivos meramente moralizantes, a transferência dos textos de seu suporte original para as páginas do livro didático sem o devido cuidado com a conservação, mesmo que parcial, das suas condições de produção (SOARES, 1999), concorrem para a ratificação de um *ethos* próprio aos leitores escolares por excelência, como parece ser o caso de uma parcela significativa dos docentes de LP. Esse mesmo raciocínio pode ser estendido ao ensino médio, etapa da escolarização em que a literatura surge como conteúdo específico de aprendizagem, geralmente, mediado pela historiografia literária (CEREJA, 2005):

[...] a gente não lia um livro inteiro naquela época. A gente leu muito pouco, na verdade, romance. [...] Parece que a preocupação maior dos professores era a gente identificar em que períodos literários estavam as obras, né? (DOCENTE 3)

No entanto, caberia a esta altura dois questionamentos nucleares: 1) como explicar que alguns leitores conseguem relativizar o arbítrio escolar e se posicionar criticamente diante de sua trajetória formativa? 2) todo e qualquer sujeito – ao menos aqueles tratados neste trabalho – não estaria submetido às mesmas condições de formação do leitor literário? Para responder a essas questões, precisaríamos, ainda uma vez, recorrer à herança familiar, à posse de um determinado capital cultural, à distância ou proximidade dos docentes com relação à cultura letrada legítima, ao jogo tenso de discursos que afetam as práticas escolares de leitura e, portanto, à constituição de certo *ethos* de leitor. Assim, vejamos outro professor discorrer sobre suas leituras no ensino fundamental:

...nesse momento já não foi tão agradável a leitura, porque ela passou a ser cobrada e não por prazer. Então, acompanhava muito ficha de leitura, questões objetivas pra encontrar informações e não se debatia muito. Se entregavam resumos pros professores. Então, não ficou muito marcado, muito pouco. (DOCENTE 4)

De acordo com seu relato, as estratégias dos professores para ensinar a leitura estavam reduzidas a práticas que, como um fim em si mesmo, estavam pouco voltadas para o desenvolvimento de habilidades específicas de construção de sentidos e desconectadas das demais práticas sociais (SILVA & ZILBERMAN, 2004). Vale salientar que esse sujeito, ao contrário das professoras mencionadas acima, é depositário de certo capital cultural legítimo, conferido por sua trajetória de vida peculiar. Estabeleceu seus primeiros contatos com a cultura letrada por meio da mãe aos cinco ou seis anos de idade, quando ainda não estava plenamente alfabetizado. A mãe levava-o consigo para a faculdade onde fazia o curso de Letras. Desse modo, pode-se afirmar que, em comparação aos sujeitos anteriores, este tem um trânsito espontâneo e diletante por práticas de leitura e o primordial de seu *ethos* como leitor não advém de sua trajetória escolar. O que nos faz chamar a atenção para o seu pertencimento a uma fração de classe que detém um volume considerável de capital cultural legítimo, fato que o coloca numa posição privilegiada e, por conseguinte, na condição de posicionar-se criticamente diante de sua herança, assim como de sua formação como leitor (BOURDIEU, 2008).

Seja como for, no caso específico dos professores de língua portuguesa, não é difícil perceber um *ethos* constituído principalmente de tensões e desconforto quando se trata de falar sobre suas práticas de leitura ou das leituras que não praticam cotidianamente, ainda mais, conforme Batista (1998), quando tais práticas exigem códigos e habilidades que se distanciam daqueles transmitidos pela escola. Assim, ao lado da herança familiar legada aos sujeitos docentes e constituída preponderantemente por crenças e representações em torno da cultura letrada, as condições de aparecimento dos materiais de leitura literária no ensino fundamental, a metodologia de ensino da literatura no ensino médio, entre outros fatores, contribuiriam para a formação de sujeitos que

apresentam uma maior tendência a reproduzir um discurso sobre a literatura, muito mais do que a vivenciar essa prática como uma experiência significativa em suas vidas (ABREU, 2006).

4. Os discursos acerca da literatura e a inserção dos sujeitos nas disputas simbólicas do campo literário

Pelo exposto até o momento, parece-nos viável admitir que o jogo tenso de proximidade ou distância do capital cultural legado aos sujeitos por suas famílias em relação à cultura letrada legítima e os mecanismos escolares de transmissão e apropriação dessa cultura contribuem para a construção de um modo peculiar de os docentes verem a si mesmos como leitores ou, em outras palavras, revelarem em seus relatos autobiográficos um *ethos* atravessado por certa precariedade das práticas de leitura. Entretanto, possivelmente esse *ethos* tomaria outras formas, caso os docentes em questão não tivessem que passar pela formação inicial num curso de Letras, etapa em que, conforme a hipótese aqui explorada, serão posicionados num campo de produção simbólica:

Caso consideremos, assim como Bourdieu (1999, 2009) a literatura como campo de produção simbólica, ou seja, uma esfera relativamente autônoma, de produção e consumo de bens simbólicos no interior da qual se dão não só a disputa pela divisão do trabalho simbólico e a classificação dos bens nela produzidos, mas também a produção da crença no valor desses bens, poderemos inferir que, ao passar pela etapa da formação inicial, os sujeitos são interpelados por discursos acerca do fenômeno literário e passam, possivelmente, a se relacionar de modo ainda mais tenso com as práticas de leitura que fogem ao domínio escolar. Assim, por exemplo, quando se passa da literatura anterior ao século XX – cujos códigos são transmitidos pela escola e mediados, geralmente, por uma metodologia de base historiográfica – para a literatura contemporânea ou mesmo uma tradição literária estrangeira como a russa – sobre as quais a instituição escolar ainda não exerce quase nenhum domínio e fica restrita a um grupo de produtores e críticos – ocorre a cisão entre o corpo de especialistas, leitores por excelência, de um lado, e os professores que apresentam um *ethos* de leitor precário, constantemente em falta com relação às práticas da leitura, sobretudo as literárias, de outro:

Eu não me considero uma leitora a altura do curso que eu tenho. Eu deveria ter lido muito mais, eu até me surpreendo, por que é que eu passo nos concursos e eu sempre tiro nota boa, apesar de todo sacrifício, de todos os empecilhos, de toda a dificuldade. [...] Porque tem muita coisa que eu não li. Clássicos famosos. *O inferno de Dante*, que mais? Borá lá, Os miseráveis, eu tenho até esse livro em casa e nunca li, tu acredita? *Os irmãos Karamazov*, *E o vento levou*. Sabe um livro que eu comecei e não cheguei a concluir? *Minha luta*, de Hitler, foi na época da faculdade. (DOCENTE 2)

Perceba-se que, além da distância de determinadas práticas que a fariam digna de desempenhar o papel social a que foi encarregada, as obras citadas pela docente revelam uma escolha disparatada que aponta para um fenômeno denominado “boa vontade cultural” (BOURDIEU, 1983), isto é, a atitude própria das frações da classe média (em certa medida, também das classes populares) frente à cultura e manifesta em práticas (ou representações de práticas) que, a um só tempo, demonstram a sua reverência e a sua distância da cultura legítima. Desse modo, o *ethos* de leitor precário, característico de uma parcela dos docentes de LP, atravessado por diversos outros discursos pelos quais o sujeito foi interpelado ao longo de sua trajetória como leitor, parece revelar-se de modo mais evidente quando trata de sua relação com o curso de Licenciatura em Letras.

Não obstante, o *ethos* peculiar a certos grupos de professores de LP pode ter outras facetas. Se, ao longo da formação inicial, esses sujeitos são posicionados no campo literário via

universidade, esta como uma das fontes responsáveis por instituir discursos sobre a leitura, sobretudo a de textos literários, e hierarquizar autores, obras e também leitores, pode-se perceber que, muitas vezes, um esquecimento de ordem ideológica se interpõe no discurso dos sujeitos, (ORLANDI, 2009) e desvela um jogo tenso entre a origem de seus critérios de julgamento e suas aparentes impressões pessoais sobre obras e autores não legitimados pelo discurso da crítica e da teoria literárias:

Havia preconceitos em relação a certos autores – eu sinto – na Universidade, né? Desde o começo que Paulo Coelho era totalmente rechaçado, inclusive, até hoje eu nunca li Paulo Coelho. [...] Verdadeiramente, nunca li uma linha sequer... ((riu)) ...porque eu sempre tive, pessoalmente, uma impressão de que a literatura dele era de má qualidade. Embora eu ache que eu deveria ler primeiro, mas eu não consigo ler Paulo ((riu)) Coelho pelas impressões que eu tinha pessoalmente e também pelo, vamos dizer assim, pelo desaconselhamento tácito dos professores de você não ler Paulo Coelho, porque não vale a pena... (DOCENTE 3)

Assim, no polo oposto à construção do *ethos* de leitor precário, característico de alguns grupos de professores de LP, entra em cena o *ethos* do teórico universitário, cuja função no campo da literatura é enunciar discursos cientificamente válidos sobre uma obra ou, mais precisamente, atribuir um valor face ao conjunto dos leitores potenciais dessa obra. Nesse sentido, um corpo de teóricos e críticos de literatura, criando taxonomias para classificar obras e autores, posiciona-se nesse campo de produção intelectual de modo que intenta, ainda que de modo inconsciente, 1) sobrepor-se a outros grupos de profissionais da crítica⁴; 2) fazer crer na qualidade intrínseca de certas obras literárias e, não raro, 3) afastar-se dos leitores médios. Todavia, esse corpo de agentes, em sua maioria, não se debruça sobre qualquer obra, mas sim sobre aquelas que, geralmente, já alcançaram legitimidade no campo, atribuindo-lhe, assim, um valor apriorístico (LAJOLO, 2004). Assim, no intuito de apreender os sentidos de um texto selecionado *a priori* como literário, o pesquisador lança mão de um conjunto de ferramentas de análise construído ao longo de sua própria experiência com certos tipos de obras. Esse conjunto de ferramentas usadas na interpretação da obra será responsável pela criação de categorias que, por seu turno, irão constituir os discursos de consagração cultural do texto literário, orientarão as leituras posteriores e garantirão os limites entre os textos dignos de serem lidos e aqueles interditados por juízos explícitos ou implícitos.

Portanto, os discursos produzidos no campo literário e, há algum tempo, encarnados nas diversas correntes da crítica e da teoria literárias, são muito mais do que tentativas de estabelecer uma essência do fenômeno literário. São, na realidade, tentativas de atribuição de sentido ao mundo social. Em outras palavras, a teoria literária, em suas diversas tendências, articula, mesmo que de forma “eufemizada”, uma visão de homem e de mundo (EAGLETON, 1997; BOURDIEU, 2009). Essa visão relaciona diretamente a leitura à leitura de livros e, estes, comumente, aos livros de literatura considerados canônicos, como *se e somente se* os livros de literatura fossem depositários de um valor superior intrínseco. Quando se trata, então, da escolarização da literatura durante o ensino básico e da formação de docentes em cursos de Letras o que ocorre, mais do que estabelecer uma relação afetiva com textos considerados estéticos, é o posicionamento dos sujeitos num determinado campo de tensões discursivas favorável, na maioria das vezes, a uma reprodução dos consensos acerca de autores e obras legitimados socialmente (ABREU, 2006).

⁴ É digno de nota, a esse respeito, o estudo de Mauro de Souza Ventura (2009) que discute as transformações no campo da legitimação cultural no Brasil. O surgimento da crítica acadêmica ligada à universidade recém-surgida, em contraponto à chamada “crítica impressionista”, praticada por Otto Maria Carpeaux e outros, cujos veículos principais eram o jornal diário e alguns suplementos literários, inaugura, por assim dizer, as lutas pelo domínio dos discursos valorativos sobre literatura.

Conclusão

Intentou-se neste trabalho problematizar a formação de professores na qualidade de leitores e, portanto, demonstrar como seu *ethos* é construído ao longo de sua formação até chegar ao ensino superior. Para tanto, tomou-se como ponto de partida a herança cultural legada aos sujeitos leitores por suas famílias e/ou, de modo mais amplo, por suas comunidades de origem, uma vez que essa herança constitui as disposições características desses sujeitos em relação à cultura letrada e à tradição literária, levando-se em conta sempre um conceito de leitura que ponha em evidência tanto o elemento de sociabilidade quanto o caráter de cisão entre estratos sociais, aspectos constituintes das práticas culturais. Assim, tornou-se possível explorar a hipótese de que a formação do professor como leitor constrói-se num campo de tensões discursivas que se desenvolvem na instituição escolar e se acentuam na sua profissionalização num curso de licenciatura em Letras, cenários favoráveis à constituição da precariedade de uma imagem de leitor, caso os sujeitos sejam herdeiros de um capital cultural que os distancie da cultura letrada legítima.

Ainda que sejam necessárias pesquisas mais aprofundadas, parece-nos que ficou suficientemente sinalizado que a rarefação de materiais de leitura na escola básica e, em especial, a metodologia utilizada no ensino da literatura ao final dessa etapa são aspectos que colaboram muito mais para a apropriação de informações superficiais *sobre* a literatura – relação do autor com a escola literária e contexto histórico de que faz parte –, do que uma experiência significativa *com* essa prática. Por outro lado, pôde-se demonstrar, mesmo que de forma incipiente e exploratória, que os discursos constituídos no campo da literatura, sobretudo na teorização acadêmica, posicionam de formas peculiares os sujeitos docentes face à sua formação inicial e, por conseguinte, aos critérios de julgamento do fenômeno literário. Nesse sentido, os sujeitos apresentam escolhas e critérios de julgamento aparentemente disparatados acerca das leituras que fogem ao domínio escolar que resultam das lutas que são travadas por grupos de especialistas no interior do campo literário e revelam as interdições, explícitas ou implícitas, em torno de obras e de autores que não alcançaram a legitimação por parte do campo de produção simbólica.

Referências Bibliográficas

- ABREU, M. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- BATISTA, A. A. G. Os(as) professores(as) são “não-leitores”? In: MARINHO, M; SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 23-60.
- BOLOGNINI, C. Z. (org.). **História da literatura**: o discurso fundador. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2003.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- CEREJA, W. R. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 1999.

- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 51-66.
- EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FRIEDHEIN, M. **Representações sobre a leitura e a escrita na formação de professores: uma pesquisa com professoras dos anos iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- HÉBRARD, J. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 33-77.
- _____. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 35-73.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2011.
- LAJOLO, M. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: SILVA, E. T; ZILBERMAN, R. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 87-99.
- MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008.
- ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- PASSOS, M. C. P. **A leitura como prática cotidiana: histórias de leitura de educadores populares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- ROSA, E. C. S. **A leitura na vida de professoras: relatos, práticas e formação docente**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SANTOS, R. C. **Trajetória de leitura de professores: relações entre memória e saberes docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- SILVA, E. T; ZILBERMAN, R. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.
- VENTURA, M. S. Formação do campo da crítica no Brasil: a contribuição de Otto Maria Carpeaux, Caxias do Sul, **Conexão – Comunicação e Cultura**, v. 8, n. 16, jul./dez. 2009.

ⁱ Reginaldo C. dos SANTOS (Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professor da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – SEE-PE)
regiscleciosantos@gmail.com