

LEITURA SUBJETIVA E ESCOLA: TENSÕES E CAMINHOS PARA LEITURA LITERÁRIA

Adriana Vicente do Nascimento*

Naelza Wanderley de Araújo**

RESUMO

A leitura subjetiva continua a ser um tema instigante desde o colóquio *Sujeitos leitores e ensino de literatura*. Neste, vários autores problematizam a aproximação entre leitura e subjetividade, estabelecendo tensões entre os objetivos de ensino e a formação leitora. Assim, refletimos sobre como a escola pode se utilizar dos transbordamentos subjetivos no favorecimento da experiência estética, avançando para a instância interpretativa da obra literária. Para também, utilizamo-nos também de termos da estética da recepção para situar como estes agem na vivência subjetiva do texto e como podem favorecer o entendimento da relação entre subjetividade e identidade. Nosso aporte teórico recorre a Rouxel e Jouve (2013), Jauss (2002).

Palavras-chave: subjetividade, literatura, ensino, identidade.

* Doutoranda - PPGLE/UFCG. <https://orcid.org/0009-0006-2797-4990>. adrianavicentenasc@gmail.com

** Doutora / Professora da UFCG / UAEF / PPGLE. <https://orcid.org/0000-0002-3622-7317>. naelzanobrega@gmail.com

SUBJECTIVE READING AND SCHOOL: TENSIONS AND PATHS FOR LITERARY READING

Abstract

Subjective reading has continued to be an instigating theme since the colloquium Subject readers and the teaching of literature. There, several authors problematized the approximation between reading and subjectivity, establishing tensions between teaching objectives and reading education. Thus, we reflect on how the school can make use of subjective overflows in favor of the aesthetic experience, moving on to the interpretative instance of the literary work. In order to do this, we also use terms from the aesthetics of reception to situate how they act on the subjective experience of the text and how they can favor an understanding of the relationship between subjectivity and identity. Our theoretical framework draws on Rouxel and Jouve (2013), Jauss (2002).

Keywords: Subjectivity, Literature, Teaching, Identity.

LECTURA SUBJETIVA Y ESCUELA: TENSIONES Y CAMINOS PARA LA LECTURA LITERARIA

Resumen

La lectura subjetiva ha seguido siendo un tema instigador desde el coloquio Los lectores sujetos y la enseñanza de la literatura. Allí, varios autores problematizaron la relación entre lectura y subjetividad, estableciendo tensiones entre los objetivos de la enseñanza y la educación lectora. Así, reflexionamos sobre cómo la escuela puede utilizar los desbordes subjetivos para favorecer la experiencia estética, pasando a la instancia interpretativa de la obra literaria. Para ello, utilizamos también términos de la estética de la recepción para situar cómo éstos actúan sobre la experiencia subjetiva del texto y cómo pueden favorecer la comprensión de la relación entre subjetividad e identidad. Nuestro marco teórico se inspira en Rouxel y Jouve (2013), Jauss (2002).

Palabras clave: Subjetividad, Literatura, Enseñanza, Identidad.

1 PRA COMEÇO DE CONVERSA

Desde o final do século XX, observam-se diversos estudos sobre a influência da estética da recepção no ensino de literatura, movimento que leva ao centro das discussões a figura do leitor e sua relação com a obra. Discussão legítima, mas ainda distante de sua efetivação no chão da escola, em particular, quando se trata da dimensão subjetiva de leitura, uma vez que, quanto mais se avança nas etapas escolares, menos se experiencia essa perspectiva de leitura, passando-se a eleger, principalmente nos ensinos médio e superior, estratégias analíticas de leituras que apontam, privilegiadamente, para uma vivência com o fazer literário numa perspectiva distanciada e objetiva, afastando-se, assim, de uma experiência estética frutiva e que evoque a identidade do leitor.

A desconfiança com relação à subjetividade no contexto de leitura nos conduz, muitas vezes, a enxergá-la ou defini-la como desvio ou transgressão em relação à norma, aos conceitos e ao consenso do que venha a ser “interpretar”. Seria pertinente essa oposição entre subjetividade e interpretação? Propomo-nos aqui, de um lado, a refletir sobre essa oposição, sobre a interferência da subjetividade no ato da leitura literária e como esta pode favorecer a formação das identidades e, de outro lado, a instigar o professor a acolher, durante as leituras, as reações que poderão orientar os processos interpretativos. O aspecto ou etapa interpretativa que diverge a visão da leitura subjetiva da leitura analítica não nos autoriza a bani-la, mas, antes, compreender como ela se dá na apropriação do texto pelo leitor, restabelecendo, assim, o direito do sujeito de ler para sonhar, para voltar a si e, nessa volta, encontrar-se, por reflexos, com o outro.

É nesse momento que, pensando na sala de aula, mediar as instâncias de leitura e refletir sobre os limites da subjetividade, de como esta pode interferir e metamorfosear o texto, fará diferença nas formas de experienciar o texto, bem como na formação humana do leitor. O desafio é entender e lançar mão do movimento subjetivo entre o texto e quem o lê, compreendendo como as marcas de investimento pessoal, identificação e ilusão referencial podem intensificar a experiência literária. Na vivência com o texto literário, a captura estritamente mimética do texto escapa ao jogo proposto por Iser (2002) e torna opaco o (re) conhecimento de si mesmo e do outro. Observar a escrita do “texto do leitor”, que vai modificando o mundo ali referenciado, é uma forma de reação à escrita literária e, sendo assim, pode ser apreendida naquilo que revela e/ou esconde intencionalmente, fomentando a diligência recepcional diante da produção artística.

Posto isso, iniciaremos a nossa discussão refletindo sobre os conceitos de leitura subjetiva, sua relação com o processo identitário e como esses conceitos se transfiguram durante a leitura, no entrelaçar de mundos do autor e do leitor. Ainda no âmbito da subjetividade, abordaremos as tensões que se estabelecem entre “utilizar e interpretar” quando nos posicionamos diante de um texto literário para vivenciá-lo na sala de aula. Esse antagonismo e seus contornos, propostos por Rouxel (2013), poderão nos fazer compreender os limites que entre estes se interpõem, como também balizarão a discussão acerca da experiência com o texto no espaço escolar.

A leitura subjetiva nos reenvia a uma dimensão pessoal e a outra social de leitura. Na dimensão pessoal, remete-nos ao prazer, à fruição das palavras e das proposições tecidas pelo texto, visto que a apropriação

parcial deste está ligada ao passadismo, à emoção, enquanto que a social se reafirma nas indefinições que norteiam a significação do que se enuncia, elementos que estão indissociavelmente misturados na obra. Não obstante, entendemos que a prática conjunta das duas formas de leitura, tanto a pessoal como a social, tende a conferir uma perspectiva, se não mais analítica, mais reflexiva e emancipatória. Se a porosidade textual é efetiva, não o é afetivamente e, no âmbito analítico e assimétrico, pouco se beneficia do investimento do sujeito, diferentemente do que ocorre no observado nas dinâmicas de leitura que tomam como base a experiência e o mundo do leitor que, projetados durante a leitura, ampliam a capacidade de entrar no jogo semântico e simbólico dos mundos que a literatura oferece.

2 A LEITURA SUBJETIVA: ALGUNS APONTAMENTOS

Pensar a leitura literária e o modo de apropriação do texto pelo leitor requer perceber como a subjetividade perpassa esse processo que, por vezes, é equivocadamente apontado como negativo. Entretanto, antes de estigmatizar como insuficientes ou como incoerências de leitura os transbordamentos de subjetividade, é necessário refletir sobre o favorecimento destes na reapropriação parcial do texto pelo leitor, e como, nesse sentido, contribuem para a formação identitária do indivíduo.

Vicent Jouve (2013), em seu texto “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas”, sublinha a propriedade subjetiva do texto e atesta que a leitura deste é também leitura do sujeito por ele mesmo, não sendo apenas uma abertura para alteridade, mas espelho identitário, no qual se refletem os interesses conscientes ou inconscientes do sujeito leitor. Sendo assim, não há benefício maior para os horizontes da educação que encontrar-se no texto e ampliar a visão de mundo a partir do saber sobre si, no prazer de se reconhecer no encontro consigo mesmo e de se (des)construir no encontro com o outro.

O estudioso (2013) ainda aponta que o ato da leitura acontece em duas dimensões subjetivas, uma afetiva e outra intelectual. No plano afetivo, recorremos a Iser (1985) para legitimar a condição de sujeito leitor, na qual este assume parte da obra “no jogo da imaginação” e preenche os vazios, tonalizando, no plano das representações imagéticas, cenários e personagens com suas lembranças passadas. Não seria possível inferir, diante disso, que as incompletudes da obra é que inquiram um investimento pessoal do leitor? Não seriam as imagens mentais, que espontaneamente surgem no ato da leitura, responsáveis por imprimir as marcas afetivas no texto? É a palavra pensada pelo autor para estar ali que “toca” a nossa intimidade e evoca as nossas vivências, armazenadas no “baú” das nossas memórias e que desperta em nós, enquanto leitores, o prazer da identificação.

Segundo Jauss (2002), o prazer estético é despertado a partir de fontes psíquicas profundas, através de uma experiência atual que desperta uma lembrança passada, a qual o leitor agora deseja e se realiza no texto. A experiência estética não se esgota em um reconhecimento perceptível, patente, mas também no quanto o leitor é afetado sensivelmente pelo que se representa e, na identificação, consegue dar liberdade às próprias sensações e vazão ao prazer.

Em se tratando do plano intelectual, o texto é estruturalmente marcado de espaços de indefinição, de “lugares de incertezas”, sendo que, num dinâmico diálogo entre as operações de leitura, o leitor vai,

através das pistas e indícios, moldando “o seu texto”, espaço privilegiado de encontro entre o inscrito na obra e a trama de sua existência. Em conformidade com Jouve (2013), o texto literário é percebido como linguagem indireta, sugerindo significação a partir de um acontecimento. É, portanto, nessa dimensão, que o leitor investe e se amplia dentro de um espaço variável, limitado pelos indícios dispostos implicitamente na obra e que surgem de maneira imprevisível, ultrapassando o que injunge o texto e, numa “subjetividade acidental”, mediado pelo estabelecido pelo autor, o sujeito leitor metamorfoseia, reconfigura a obra. Nessa instância é que o leitor assume o papel de coprodutor e re(constrói), de acordo com Jauss (2002, p. 96), o mundo à

semelhança do que se passa no mundo imaginário”, em que entramos como coparticipantes - como objeto imaginário. (...) a consciência imaginante deve negar o mundo dado dos objetos, para poder produzir, por meio da sua própria atividade e segundo os signos ou esquemas de um texto verbal, pictórico ou musical, a *Gestalt* linguística, pictórica ou musical do objeto estético irreal.

Podemos, nesse sentido, entender esse encontro entre leitor e texto literário, como indício de uma relação viva e, se no plano afetivo, a identificação acontece programada pelo texto e esta nutre o processo de elaboração semântica; no plano intelectual, este encontro orienta tanto o procedimento interpretativo como a compreensão da literariedade e estruturação textual. Nesta última, estabelece-se o jogo entre o leitor e o autor/obra e, nessa dimensão, é que os traços estruturais ganham significação em relação à função que se pretendeu e que fora desenhada no texto (Iser 2002).

Porém, nesse ínterim, é procedente questionar até que ponto o sujeito leitor pode ir, sem, no entanto, ferir os direitos e estatutos textuais, nem também destituir-se de sua condição subjetiva de produtor. O desafio é imiscuir a subjetividade do leitor, compreendendo como as marcas do investimento pessoal, identificação e ilusão referencial podem favorecer e intensificar a experiência com o fazer literário. É tendo consciência dos seus limites, sem, no entanto, nos esquivarmos do caráter antropológico, ético, cultural e humano da literatura, que vislumbraremos experiências de leitura que incitam uma experiência humana de significativo envolvimento cognitivo e simbólico.

Com base no exposto, observamos que a leitura não é só uma atividade lúdica de cognição, mas também um denso processo profundamente enraizado na subjetividade de cada um leitor que, envolvido, aceita e entra no jogo para se lançar na transgressão do mundo “referencial contido no texto”. Segundo Iser (2002, p. 107), “o texto é composto por um mundo que ainda há ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo”. Então, é possível afirmar que não existe produção literária que independa da subjetividade de quem o lê, sobre a qual os diferentes leitores se projetam e se continuam. É o leitor, num movimento recíproco entre este e o objeto estético, que se utiliza da sua liberdade de tomada de decisão perante o mundo ficcional e completa-o (Jauss, 2002), ressignificando o universo que a obra literária abre e apresenta a cada encontro com o indivíduo leitor.

Sem embargo, é na projeção do mundo do leitor no texto e no vínculo estabelecido entre ambos, nessa mescla que emana do universo da obra e encontra o imaginário do leitor, que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito. É no âmbito da leitura subjetiva que o texto se torna um espaço de reações individuais e/ou coletivas que instigam no indivíduo que lê, mais que um processo de submis-

são textual, mas de completude, na qual se beneficia, tanto no âmbito pessoal quanto no intelectual, outorgando-lhe a possibilidade do autoconhecimento, da criatividade, da imaginação, do engajamento emocional e do desenvolvimento crítico, fomentando aspectos relevantes para a formação de suas identidades.

2.1 O Espaço de Intersubjetividade na Formação Identitária

A leitura literária e a formação identitária são temas interligados, e essa relação nos alvitra pensar como a estruturação da personalidade está associada à construção de significados, desvelados a partir do texto, no entanto nem sempre se teve essa percepção. Segundo Mazauric (2013), a leitura literária foi, durante muito tempo, acusada de contribuir para dispersão e alienação do sujeito, algo pueril. Em sequência, esta adquire em diversos espaços, inclusive na escola, um caráter moralizante, didatizante e de exemplificação retórica. Só mais tarde, no século XIX, é que a leitura literária começa a ser entendida como uma prática emancipatória, podendo ser um instrumento relevante para que os indivíduos reflitam sobre si mesmos, sobre sua realidade e (re)construam suas identidades. Entende-se, aqui, identidade como o processo de (trans)formação do que somos, das nossas histórias, das nossas intimidades, dos nossos conflitos, de nossas concepções e valores culturais e como suas representações estão significadas/simbolizadas e estabelecem, no momento da leitura, um ponto de tensão entre o “eu” e o outro e entre o “eu” e o “eu” afetado pelo que emerge do encontro com o texto.

Nesse sentido, a leitura, de acordo com Rouxel (2012, p. 278), é “mais que um lugar de expressão do sujeito leitor, a leitura é um lugar de existência” que nos conduz para além dos limites dos objetos, e isso implica vivenciar essa mescla latente de mundos, visões, pugnas e integrações de valores, que transcende o imediato, o aparente, em favor da construção reflexiva de nossos “eus”, através do mundo “referencial”, intencionalmente tecido na obra. Nesse contexto, a leitura literária assume uma instância única, mas também compartilhada, que permite não nos limitarmos à observação das referências mimeticamente construídas para a formação identitária, mas também instituir um conector entre o “eu” e o “não eu” que nos leva a um campo, um entre-lugar, entre o texto e a interioridade do sujeito, no qual se infere a alteridade e se “fabrica” a identidade (Mazauric, 2013). A leitura, à vista disso, é um “terreno fértil” para a intersubjetividade e usufrui de significativo prestígio na formação identitária, na construção de nossas personalidades. Pensar na formação humana do indivíduo nos autoriza a adentrar em concepções históricas e geográficas que nos constituem e apontam para elaboração de nossos valores e histórias. Conforme explica Mazauric (2013, p. 91), “nenhuma forma de identidade, nem mesmo a pessoal, é concebida sem uma relação com o outro e com o mundo” e, na experiência de leitura, essa se transfigura no entrecruzar das geografias, dos mundos e visões do autor que, instituídos nas marcas textuais, extratextuais e intratextuais da obra, encontram-se com o universo experiencial do leitor e nos (re)edita e nos expande.

A propósito da experiência, Jorge Larrosa (2011), em “Experiência e alteridade em educação”, já nos aponta para a concepção fenomenológica e existencial que a palavra “experiência” carrega em sua gênese etimológica (do latim *experientia* - “ex” – fora, peri-limite, entia - conhecer). Logo, reenvia-nos à significações como “sair para fora” e “passar através”. Assim, é fato que a leitura subjetiva nos devolve

aos planos experienciais e existenciais e, nessa convergência, remete-nos a eventos como o de sair de si mesmo na direção do outro no texto, permitindo-se atravessar pelo que vem da obra, chegando ao que Larrosa (2011) chama de “princípio de transformação”, em cujo princípio, o sujeito sensível, vulnerável e (ex)posto é um sujeito descerrado a sua própria transformação, a transformação de seus “eus” e mundos, de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações imaginárias e, nessa dinâmica entre a exterioridade e a interioridade, o sujeito leitor vive a experiência do outro, mas, sobretudo, vive a experiência de sua própria transformação.

Por conseguinte, como nos acrescenta Mazaúric (2013, p. 91), “não há texto sem leitor, não há sujeito antes da leitura, cuja identidade seria construída e acabada, a qual apenas se confrontaria e até se confrontaria numa espécie de ‘diálogo’”. Nesse ínterim, o ato de ler é concebido como um processo dialógico e não solitário, em que o sujeito leitor constrói significados a partir da interação com o outro, com ele mesmo, com grupos nos quais está inserido, com palavras, com fenômenos culturais, efetivando-se pelo envolvimento de suas experiências sócio-históricas e também culturais que, desveladas através da explosão de suas subjetividades, inquirirem-lhe uma atitude responsiva na construção e na (re)constituição da realidade que o cerca. Conforme afirma Freire (2017), ler implica inquietação para uma percepção crítica da realidade e tem como propósito potencializar o indivíduo a reescrevê-la, transformá-la, conduzindo-o para a sua emancipação.

Candido (2004, p. 175), sobre esse aspecto, também explica que “os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática”, e, por isso, a leitura do texto, numa dimensão subjetiva, incita esses conflitos e inferências, colocando em xeque as representações sociais massificadas e cristalizadas. Contudo, é nesse dialógico processo de apropriação e/ou refutação dessas representações que o leitor, à luz dos reflexos de “outros” no texto, edita a visão que tem de si e ressignifica o seu lugar no mundo. É no outro do texto e na volta a si que este (re)constrói suas identidades e personalidades, chegando ao cerne do fazer literário.

A identificação do indivíduo leitor, no jogo das representações ficcionais, com personagens e com os sentimentos que ele experimenta, é uma das formas mais íntimas de ilusão referencial e assume, nessa esfera, a tarefa de redistribuir lugares e papéis simbólicos que, numa “imersão no imaginário” e vivendo uma “flutuação identitária”, testemunha as dores, sentimentos e percepções das personagens com as quais se identifica e se reconhece. Esse “jogo” é estabelecido a partir de algo que não é real, mas de uma ilusão produzida a partir do próprio repertório do leitor que se encontra com o imaginado refletido no contexto, previamente arquitetado na obra (Mazaúric, 2013).

Não é fácil, portanto, dimensionar o sujeito leitor nesse espaço próprio e íntimo, uma vez que os traços escritos dessa leitura se dizem no instante mesmo em que nascem do encontro com um texto, emergindo deste um outro texto, um outro mundo e, muitas vezes, um outro leitor. Sendo assim, qual o maior desafio lançado à escola, ao professor, enquanto mediador, se não levar o estudante a perceber em que medida o representado na ficção não é realidade, mas que nos possibilita organizar e (re)posicionar nossas experiências e vivências, contribuindo, desse modo, para a nossa formação humana e identitária?

3 A LEITURA SUBJETIVA NA ESCOLA: “ENTRE O UTILIZAR E O INTERPRETAR”

Lançando-se o olhar para história do ensino de literatura, este, há muito tempo, remete a um certo apagamento do leitor como sujeito, que vai desde concepções positivistas a estruturalistas, que viam o texto como lição, estrutura formal, nas quais o espectador deveria assumir uma postura de um “Leitor em liberdade vigiada”, como designa Compagnon (1998). Essa submissão ao texto deixa pouco espaço à subjetividade, o que, ao nosso ver, talvez que seja um dos motivos do desinteresse na literatura, prescrita, geralmente, por aspectos formais, ausentes de emoção e que em nada tocam ou sensibilizam o leitor.

Entretanto, com o surgimento da Teoria da Recepção (1960), na Escola de Konstanz, na Alemanha, que chega à América Latina bem mais tarde (1980), a experiência estética do receptor (leitor), no processo de fruição, passa a protagonizar as discussões sobre leitura literária, com contribuições, entre outras, de Jauss (1967) e Iser (1976). A partir desse evento, com a posterior expansão e aceitação da Teoria da Recepção no meio escolar (1990), é que se passa a pensar em um leitor que protagoniza a experiência estética.

Em sequência, com o colóquio “Sujeitos leitores e ensino de literatura”, na cidade de Rennes, na França, em 2004, vários autores redimensionam essa ótica e problematizam a aproximação entre leitura e subjetividade, trazendo à tona questões como dimensão subjetiva do ler, identidade e leitura literária, identificação referencial, entre outros, que vão implicar inquietações no âmbito da sala de aula e estabelecer tensões entre os objetivos de ensino e a formação leitora. Todavia, as abordagens para apreciação literária no chão da escola, apesar desses significativos avanços, ainda soem, muitas vezes, engessadas em paradigmas pragmáticos, distanciados, deslegitimando o “lugar” do sujeito leitor enquanto cooperador da obra.

A escola, inegavelmente, ainda tende a institucionalizar uma leitura através de atividades e saberes que se desencontram dos interesses dos estudantes, que não se veem ali representados. Como esclarece Langlade (2013, p. 25), a passionalidade do sujeito é estigmatizada, geralmente apreciada como “elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura”. Assim sendo, dimensionar e refletir sobre o espaço que a leitura literária e subjetiva ocupa no universo escolar, principalmente nas aulas de língua portuguesa, imbrica desestabilizar o paradoxo que se estabelece entre as normas, os objetivos de ensino e a subjetividade do leitor no momento da leitura literária, levantando questões como “que leitor se quer formar?” e “até que ponto a subjetividade do leitor deve transfigurar o texto?” (Mazauric, 2013).

Destarte, sabemos que não há manuais ou receituários para a vivência literária na sala de aula, mas, com certeza, é no que o texto projeta e não no previsível, que se tecem as regras do jogo (Iser, 2002), nesse “tabuleiro” em que se consolida a coautoria e se chega a uma experiência singular, não só entre quem lê e a obra, mas que se estende aos demais alunos/leitores, que, através das expressões subjetivas, transformam, coletivamente, o espaço da sala de aula num espaço intersubjetivo e de (des)construção e reconstrução do eu e do outro, provocado pelas vozes que perpassam o texto e que, num ato de exploração, anunciam sentidos.

Para que as aulas de leitura caminhem nessa direção, é preciso pensar no “lugar” do mediador que ocupa o professor, pois, segundo Jouve (2012, p.62), “o desafio é mediar aquilo que vem do texto e o que cada leitor acrescenta”. Nesse momento, convém-nos pensar em metodologias e práticas em sala que nos orientem sobre o tipo de leitor que desejamos formar, que pode ser, como nos explica Rouxel (2014, p. 20):

Um leitor escolar, mais ou menos experiente, capaz de responder às questões, dominando, o tempo dos estudos, com certo número de conhecimentos factuais e técnicos, ou um leitor de literatura(s), que lê para si, para pensar, agir e se construir, e que se envolve em uma relação durável e pessoal com a literatura? Finalmente, o que está em jogo nessa alternativa é exatamente a finalidade do ensino da literatura em termos de formação do leitor.

Entretanto, partindo de nossas vivências, percebemos os ranços das análises objetivas e pontuais, comumente utilizada no cotidiano da sala de aula, apontam que professores ainda incompreendem e desprestigiam a interferência subjetiva que perpassa o ato da leitura e não a percebem como um fenômeno de identificação que convida o leitor a uma apropriação singular das obras, que leva em conta leitores reais, carregados de histórias e vivências. Segundo Rouxel (2014), é necessário que o professor promova uma experiência leitora na qual se traga à luz aquilo que, na obra, implica sensibilidade, memória, valores e a visão de mundo de cada um que lê.

O trabalho com a literatura em sala de aula, seja na universidade ou na educação básica, requer do professor uma postura que recorra a pressupostos teóricos e metodológicos que amparem a sua prática, de modo a buscar maior eficácia das atividades leitoras através de práticas que saiam do formalismo e de atividades que se situam simplesmente na aquisição programada de saberes, buscando estratégias capazes de fomentar os diversos processos de formação, transitando do mais particular e elementar ao mais complexo e enigmático.

A utilização do texto, contextualizado na história do leitor, não exclui, em nenhuma das instâncias, a atividade educativa e formadora que a escola se propõe a oferecer. Essa tendência de homogeneizar uma leitura e inibir a instância questionadora e interpretativa priva o leitor da novidade e do prazer no jogo que o texto promove. Este, estruturalmente marcado de “espaços de incertezas”, que indagam e inquiram que o leitor vá moldando “o seu texto”, é lugar de um encontro desafiador, lúdico, promotor de uma apropriação simbólica no que diz respeito às escolhas semânticas e que podem direcionar o processo interpretativo. Ainda que este último, a princípio, vise à descrição de determinados fenômenos textuais, não é preciso que se conduza de forma que exclua a expressão singular e subjetiva de cada leitor, pois, como nos assegura Iser (2002), os aspectos estruturais adquirem significação dentro do campo do jogo (texto), e não recortado, isolado em regras ou contextos gramaticais, uma vez que não devem ser pretexto para estudos de determinadas estéticas literárias, ou contemplar apenas listas de indicação de leituras exigidas pelas avaliações. A questão problemática não seria indicar leituras, mas centrar-se na finalidade avaliativa, não na construção identitária e humana do indivíduo.

Gostaríamos de recorrer a Rouxel (2013) para retomar e refletir sobre essa visão diacrônica que se insitiu entre a etapas de utilização e de interpretação da leitura, o que tem causado certo alvoroço nos

âmbitos da educação, levando, muitas vezes, o professor a estratégias ou abordagens equivocadas, no que diz respeito às mediações de leitura. Pretendemos alterar essa oposição e falsear sua legitimidade, suas ocorrências em sala de aula, para que, de algum modo, possamos contribuir no andamento e na reflexão das práticas de leitura na escola.

A priori, o que se deve entender é que há diversos caminhos para se chegar a uma obra, as possibilidades de viés e entradas nos colocam diante de um rico celeiro, seja a temática, a intertextualidade que se estabelece com outros gêneros, seja um personagem, o apelo performático, entre tantos. O interessante é que a figura do mediador não se coloque de forma resistente nem a uma via nem a outra, mas que se sonde, explore uma ou mais vertentes. Outra questão a se observar é não preconizar “o exílio” de algumas leituras, vistas como mais densas e complexas, estimando que a distância, seja retórica ou cultural, entre textos considerados canônicos e o aluno leitor, sirvam como motivação para a leitura. Esse procedimento pode acabar gerando uma política de censura e elitização de uma literatura em detrimento da outra e, nem tão pouco chegar a instigá-los. Outro fator também significativo, é não privilegiar e vivenciar somente práticas de referência que nasçam no mundo ou no universo cultural dos alunos, pois isso poderá reduzir as possibilidades de leituras e de intersecções entre diferentes textos literários. Na verdade, que o que se propõe é transitar entre esses espaços e pensar a mediação dessas leituras através de estratégias que signifiquem os enigmas e apontem para formação do leitor. Vale pensar um caminho entre tantos, na pedagogia do projeto, que vai desde a seleção dos textos, do viés escolhido, da seleção de questionamentos que se vão propor e que objetivos estes pretendem alcançar. Sugerimos ainda, vivenciar essas leituras em três principais tempos, como nos sugere Rouxel (2013), e que desfiaremos a seguir, ainda que de forma breve.

No primeiro, deve se investir na relação pessoal do leitor com o texto, suas impressões, se os personagens ou cenários o enviam a algo, com qual personagem se identifica ou refuta e o porquê, assim por diante; No segundo, partir-se-ia para o confronto entre os dados textuais e as reações dos estudantes, inclusive a partir do contraditório apresentado pelos alunos, para verificar as pistas operantes e até aonde estas permitem chegar; e, no terceiro, buscar-se-ia interrogar sobre as reações que esses alunos apresentaram e até que ponto estas são requeridas pelo texto e de onde vêm essas representações, como, por exemplo, por que fizeram determinadas relações ou inferências com os personagens e o porquê delas, se o texto permite determinados julgamentos, caracterizações, entre outros.

É estabelecendo uma conexão frutiva entre o mundo da obra e o aluno-leitor, bem como fazendo-o voltar a si, que será possível ampliar, aprofundar sua visão do mundo e de si mesmo. Após refletir sobre essas abordagens que, apesar de simples, propiciam vivenciar os tempos de leitura numa dimensão subjetiva, voltar-nos-emos para a dicotomia “utilizar e interpretar”, antes apontada, para entender como é possível avançar nos tempos de leitura sem estereotipar nenhuma das etapas, enquanto estratégias de leitura, e gostaríamos de iniciar questionando de onde nasce essa oposição entre essas etapas que, na verdade, não se excluem ou se opõem, mas se completam em um ato efetivo de leitura.

Segundo Rouxel (2013), essa distinção repousa no entendimento de que “utilizar” a obra refere-se à esfera privada, à busca de uma significação para si, enquanto que interpretar é uma atividade da esfera

social e implica uma significação universal ou consensual na comunidade cultural na qual foi produzida a obra. Porém, o que se distingue, nessa perspectiva, ainda na ótica de Rouxel (2013), é a fonte do saber e sua extensão, pois, enquanto utilizar se limita à experiência de mundo do leitor, interpretar requer um saber heurístico e de interferências racionais e culturais sobre a literatura.

Entretanto, não é necessário pensar essas formas de leitura como colidentes e discrepantes, mas como atividades cooperativas. Remontando-nos a Iser (2002) e às operações propostas por ele, “imaginar e interpretar”, verificamos que se relacionam à operação proposta por Rouxel (2013): “utilizar e interpretar” e apontam para um posicionamento do leitor que o autoriza a “visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável”, de modo que imagina e, conseqüentemente, modifica o mundo repetido no texto. Convém questionar se não seria esse o princípio da leitura literária, por mais paradoxal que possa parecer? Não seria esse a quiddidade do ensino da literatura, afigurar-se a (re)ensinar a utilização do texto para o sonho e para liberdade? Para só depois, revitalizar as palavras e, numa viagem de volta a si mesmo, (des)construir o outro e a si, ampliando o dito e organizado no tecido do texto?

Como afirma Langlade (2013, p. 37), é “esse movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscreve a obra como uma experiência singular”, é esse entrecruzamento de mundos e intencionalidades da obra e do leitor, em que este, ao utilizar-se, apropriar-se do texto e tonalizá-lo de nuances passadistas, vai direcionar para um aprofundamento interpretativo do texto. É aí que nos permitimos ir avançando com as estratégias e, aos poucos, levando para o conhecimento das regras do jogo, percebendo formas, escolhas, estruturas, sonoridades, imagens e metáforas, entre os múltiplos recursos estilísticos ali dispostos. Para nós, é essa fusão de instâncias de leitura que vai possibilitar a distinção entre o privado (pessoal/subjetivo) e o social, viabilizando outras leituras e visões da realidade.

É o diálogo que se instaura, que vai desde os saberes genéricos, históricos e culturais às marcas pessoais, que poderá estabelecer um conector entre as duas posturas face ao texto e que será capaz de promover abordagens interpretativas e desafiadoras, que não desmereçam ou firam nem o estatuto do texto nem do leitor. Essa dupla operação de utilizar o texto, servindo-se do contexto de vida do leitor para imaginá-lo, e por conseguinte, interpretá-lo, pelo viés do circunscrito, do mediado pelas incertezas ali tecidas, é que nos intima a (re)avaliar as nossas práticas no ensino da literatura, apontando-nos, inclusive, para integração de novos suportes. E por que não apresentar e confrontar com as leituras postas nas releituras feitas pelo cinema, jogos digitais, histórias em quadrinhos e as literaturas que, atualmente, são reestilizadas no ambiente virtual? Esses recursos podem validar as mídias como relevantes instrumentos de auxílio na sala de aula, além de, de repente, despertar o estudante para a leitura no livro físico.

Porém, o que se pretende no ato da leitura é sempre instigar as relações entre os textos escritos e as várias formas de representação e/ou reapropriação destes por veículos e modalidades diversas. Não se trata de abandonar o leitor a ele mesmo, mas levar-nos a práticas heterogêneas que vão desde a quase autonomia do aluno ao “controle” e impasse mediados pelo texto, e que deve ser instrumentalizado pelo professor.

Nesse sentido, sugerimos ainda, como instrumento didático, os diários de leitura, pois estes permitem ao estudante estabelecer a existência de uma relação pessoal com a obra lida e os traços do processo de elaboração identitária, que podem favorecer o trabalho do professor e fazê-lo entender os caminhos mais propícios para o saber que as literaturas nos podem acrescentar. Pensamos o saber didático-pedagógico no ensino de literatura, não como uma forma de aplicação de técnicas para vivenciar os conteúdos, mas uma busca de caminhos que favoreçam um encontro efetivo entre o leitor e o mundo partilhado no texto. São as confidências que o autor nos fez, que acolhemos afetivamente em nós, que nos permitem configurar e ressignificar nossos “eus”, o outro e o entorno.

4 PRA FINALIZAR A CONVERSA

O ensino de literatura ainda tem muito a se discutir, porém revisar as nossas visões e práticas metodológicas é, com certeza, o ponto de partida e, se assim pontuamos, é com base em nossas vivências e em nosso lugar social, enquanto professora da educação básica. Essa ressignificação deve partir tanto do nosso lugar de mediador das leituras, quanto da forma como enxergamos e nos utilizamos dos materiais didáticos que nos auxiliam, muitas vezes, engessados em pragmatismo, perpassando, assim, nossas práticas e planejamentos.

É possível perceber como o texto literário, ao chegar ao universo escolar, vislumbra uma vivência que contempla atividades de roteiros, de questões pontuais e estanques, formatos que privilegiam apenas as competências avaliativas e promocionais adotadas pelo sistema de ensino, inibindo, desse modo, o processo de leitura e transbordamento subjetivo, aspectos relevantes na formação humana e identitária.

Destacamos ainda que o prisma subjetivo não desmerece ou anula a expansão dos conhecimentos didáticos que a escola preconiza, que o “utilizar e interpretar” apenas nos convidam a reformular as estratégias metodológicas para a experiência com a literatura, de forma que o aluno-leitor se utilize do texto para sonhar e amplie seus saberes, num processo interpretativo contínuo, que nos permita voltar ao texto quantas vezes desejarmos e precisarmos para reconstruir nosso mundo interior e a forma de ver e sentir nossa realidade. É partindo do pessoal para o universal, do genérico para o particular, de si para o outro, que o ato de ler se torna reacionário, frutivo, trazendo vivências de leitura que se abrem para a liberdade e o imaginário, mas que também se ampliam no caráter interpretativo das estruturas textuais. É nessa direção que o ato de ler envolve o indivíduo de modo particular na dimensão simbólica da leitura literária, pois não se pode esquecer ou abandonar o pertencimento antropológico, histórico e geográfico de que goza cada literatura.

Assim, ao pensarmos uma proposta metodológica para qualquer modalidade, urge experienciar o desafiador, o criativo. Diante da arte literária, rica em aspectos sonoros, imagéticos, sensoriais, não se deve destacar o caráter pragmático das leituras, identificar, ou ainda, buscar, na superfície textual, informações explícitas; nem vislumbrar os transbordamentos subjetivos do sujeito leitor como “erros” de leitura. Sendo assim, referendando a volta a si mesmo é que é possível investir no sentimento de pertença de uma cultura dada, na transformação de nossas histórias e de nós mesmos através do encontro simbólico e reflexivo com o outro, que também sou eu.

Não se trata, nesse âmbito, de abandonar o leitor aos eventos intersubjetivos, mas de acolher os afetos e incentivar os alunos à descoberta dos dilemas pessoais durante a leitura, das incompletudes e arranjos estruturais que perpassam o texto e requerem investimento da subjetividade de quem o (re) escreve. É impermissível ultrapassar suas reações espontâneas, nas quais se revela a utilização do texto, para acessar outras possibilidades interpretativas, que ora esvoaçam na urdidura do texto, ora extravasam para os elementos extratextuais. No ensino, a relação com o elemento textual não deve ser viés para o didatismo, não deve funcionar como um exercício codificado e tecnicista, preconizador de um detalhamento analítico e clichê que, por vezes, faz com que o gesto de ler se dilua sob o pretexto do ato de aprender (Barthes, 1984), ignorando as intenções ideológicas e reacionárias que dotam o leitor nesse instante metafísico.

Não há receituários para mediação e nem estratégias metodológicas preconcebidas para o trabalho com a arte literária. O caminho metodológico quem aponta é o texto, espaço laboratorial. Não podemos nos contentar em legitimar um único modelo de leitura e incriminar qualquer outro, ou ainda, abrir perspectivas que tensionem as estâncias de ler, mas buscar, na completude do texto, transitar entre os diversos tempos e espaços de leitura e entre as diversas literaturas. Detenhamo-nos, para isso, sobre o complexo estatuto do texto e do leitor, no qual a leitura lenta e processual se interessa pelo detalhe, pelo implícito, pelo indeterminado, que, muito raramente, fugirá dos contextos que, extratextualmente, fomentam uma leitura que emancipa, transgride óticas e conduz o indivíduo para sua formação como um todo.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. Sur la lecture. In: *Le Bruissement de la langue*. Paris: Seuil, 1984. p. 37-47. (Coll. Points- Essais, 4).
- CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 4.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.
- COMPAGNON, Antoine. *Le Démon de la théorie: littérature et sens commun*. Paris: Seuil, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In.: *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. Coord. e trad. de Luiz Costa Lima. 2. ed. 2002. p. 105-118
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. Coord. e trad. de Luiz Costa Lima. 2. ed. 2002. p. 67- 84.
- JOUBE, Vicent. A Leitura como retorno a si: do interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie. LANGLADE, Gérard. REZENDE Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013.
- LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie.; LANGLADE, Gérard.; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acessado em: 17 de setembro de 2024.
- MAZAURIC, Catherine. Les moi volatils des guerres perdues: A leitura, construção ou desconstrução do sujeito? In: ROUXEL, Annie. LANGLADE, Gérard. REZENDE Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 89-101.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução adaptada, com a devida autorização, de “Pratiques de lectures: quelles voies pour favoriser l’expression du sujet lecteur?”, publicado em *Le Français Aujourd’hui*, Paris, v. 2, n. 157, p. 65-73, 2007. *Cadernos de pesquisa* v.42 n.145 p.272-283 jan./abr. 2012 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 17 de setembro de 2024.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013.p. 151-164.

ROUXEL, A. Ensino de Literatura: experiência estética na formação do leitor. Tradutoras: Maria Rennally Soares da Silva, Josilene Pinheiro Mariz. In: *Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e o seu ensino*. José Helder Pinheiro Alves (Org.) – Campina Grande, Abralic, 2014.