

SUJEITO LEITOR E LEITURA LITERÁRIA: QUE MODELOS PARA QUE QUESTÕES?¹

Jean-Louis Dufays
UCL/ CRIPEDIS-CEDILL

Tradução
Priscila de Oliveira Campanholo (FEUSP)
Neide Luzia de Rezende (FEUSP)

RESUMO

Este artigo analisa as noções de leitura literária e de sujeito leitor, explorando suas relações e implicações didáticas. O autor destaca três concepções da leitura literária: a crítica, a psicoafetiva e a dialética, enfatizando a importância do vaivém entre participação e distanciamento. Quanto ao sujeito leitor, discute-se sua centralidade na didática e sua influência na construção do sentido textual. Propõe-se um modelo didático baseado na alternância entre a leitura subjetiva e a compreensão textual, promovendo o diálogo entre experiências individuais e referenciais interpretativos coletivos. O objetivo é equilibrar liberdade interpretativa e construção compartilhada do sentido, incentivando o desenvolvimento da autonomia leitora e da reflexão crítica dos alunos.

Palavras-chave: Leitura subjetiva, Leitura literária, Sujeito leitor

¹ [N.T.] Este artigo foi publicado originalmente com o título “Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux?”, na revista *Recherches & Travaux*, 83, 2013, disponível em : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666>.

READING SUBJECT AND LITERARY READING: WHICH MODELS FOR WHICH QUESTIONS?

Abstract

This article analyzes the notions of literary reading and the subject reader, exploring their relationships and didactic implications. The author highlights three conceptions of literary reading: critical, psychoaffective, and dialectical, emphasizing the importance of the back and forth between participation and distance. As for the subject reader, the author discusses its centrality in didactics and its influence on the construction of textual meaning. The author proposes a didactic model based on the alternation between subjective reading and textual comprehension, promoting dialogue between individual experiences and collective interpretative references. The objective is to balance interpretative freedom and shared construction of meaning, encouraging the development of reading autonomy and critical reflection among students.

Keywords: Subjective reading, Literary reading, Reading subject.

SUJETO DE LECTURA Y LECTURA LITERARIA: ¿QUÉ MODELOS PARA QUÉ PREGUNTAS?

Résumé

Cet article analyse les notions de lecture littéraire et de sujet lecteur, en explorant leurs relations et implications didactiques. L'auteur met en évidence trois conceptions de la lecture littéraire : la critique, la psycho-affective et la dialectique, en soulignant l'importance du va-et-vient entre participation et distanciation. En ce qui concerne le sujet lecteur, on discute de sa centralité dans la didactique et de son influence sur la construction du sens textuel. Un modèle didactique est proposé, basé sur l'alternance entre la lecture subjective et la compréhension textuelle, favorisant le dialogue entre expériences individuelles et repères interprétatifs collectifs. L'objectif est d'équilibrer liberté interprétative et construction partagée du sens, en encourageant le développement de l'autonomie du lecteur et de la réflexion critique des élèves.

Palabras clave: Lectura subjetiva, Lectura literaria, Sujeto de lectura.

PROBLEMATIZAÇÃO

Quatro publicações recentes são a base da presente reflexão.

A primeira é a análise de Brigitte Louichon¹ (2011), que, depois de ter conduzido uma pesquisa sobre as definições atuais da “leitura literária”, constata a coexistência de duas tendências contraditórias: de um lado, uma concepção ampla, que vê essa atividade como “uma leitura centrada no leitor, conduzida em uma comunidade interpretativa por meio do intercâmbio da palavra”; do outro, uma concepção mais precisa, que a define como um vaivém dialético entre as posturas de leitura complementares. Louichon constata, todavia, que a tensão entre essas duas abordagens parece escapar à maior parte dos atores. De fato, se elas se referem muito amplamente aos trabalhos que definem a leitura literária como vaivém, em seus escritos, “o uso formal da referência [a esses trabalhos] aparece mais como uma submissão à retórica da comunicação que como uma verdadeira instrumentação teórica”² (Louichon, 2011). Na prática, é o sentido amplo do lexema “leitura literária que domina, mas sem ser claramente assumida como tal.

A segunda publicação é aquela das Atas do colóquio *O texto do leitor* que ocorreu em Toulouse, em 2008³ (Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011). Na introdução do primeiro volume, os coordenadores articulam a noção de leitura literária à de “sujeito leitor”, que eles apresentam como seu complemento natural. Essa articulação é, todavia, contradita em uma terceira publicação, assinada por Jean-Louis Dumortier⁴ (2011), que hierarquiza, quanto a ele, leitura literária e sujeito leitor e propõe renunciar à primeira em benefício da segunda.

A quarta publicação é a tradução francesa do livro de Stanley Fish, *Quando ler é fazer*⁵ (2007), que trata centralmente do lugar do sujeito na leitura, mas de que, em meu conhecimento, poucos pedagogos se apropriaram até hoje.

A simples evocação dessas obras basta para mostrar quanto a reflexão teórica em torno da leitura e de seu ensino continua hoje a produzir debates. Estando, eu mesmo, engajado nesse debate há mais de vinte anos, gostaria de tentar aqui esclarecer seus termos e medir seus interesses. Minha preocupação, ao fazê-lo, é de propor um olhar metacrítico sobre os desafios e dificuldades didáticas relacionadas às noções de leitura literária e de sujeito leitor, assim como sobre as relações que unem essas noções.

Quatro etapas entoarão minha reflexão. Farei, inicialmente, um balanço sobre a noção de leitura literária, cuja natureza, desafios e limites questionarei. Em seguida, me interessarei pelos contornos do sujeito leitor, o que me permitirá, em um terceiro momento, de estudar as relações possíveis entre as

¹ B. Louichon, “La lecture littéraire est-elle un concept didactique?”, em R. Goigoux et M-C Pollet (dir.), Namur, AIRDF - Presses universitaires de Namur, 2011, p. 195-216. O artigo de Brigitte Louichon mencionado por J-L Dufays foi traduzido para o português por Dayb M. Oliveira dos Santos e Neide Rezende e publicado na Revista ENTRELETRAS (Araguaína), v. 11, n. 2, set./dez. 2020, com o título “A leitura literária é um conceito didático?”.

² *Ibid.*, p. 207

³ C. Mazauric, M-J Fourtanier, et G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang coll. “ThéoCrit”, 2011.

⁴ J-L. Dumortier, *Devenir un professionnel de l'enseignement du français (sans perdre le goût de l'enseigner)*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. “Dyptique”, 2011.

⁵ S. Fish, *Quand lire c'est faire. L'Autorité des communautés interprétatives*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2007.

duas noções. Evocarei, enfim, as pistas de ação que me parecem possíveis de contemplar para aprofundar a exploração fecunda dessas duas noções nas pesquisas em didática.

BALANÇO SOBRE A LEITURA LITERÁRIA

Três orientações

Como já tive a oportunidade de escrever⁶ (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005), desde que se tornou uma noção heurística para a pesquisa em literatura e em didática, a leitura literária tem sido estudada segundo três orientações distintas.

A primeira privilegia o distanciamento crítico: a leitura literária aí é concebida como a atividade de um leitor exigente, desejoso de viver uma experiência estética aberta sobre o vazio, o símbolo, a polissemia, respeitosa dos “direitos do texto” e de certas regras interpretativas comuns. É essa concepção que preconizam – ou preconizavam, pois algumas posições mudaram ao longo do tempo – autores como Marghescou⁷ (2009), Gervais⁸ (1993), Tauveron⁹(1999) ou Rouxel¹⁰(1996).

A segunda abordagem privilegia, pelo contrário, a participação psicoafetiva, a leitura livre, a apropriação pessoal, isto é, a atividade do leitor “ordinário”, que dá prioridade às emoções, aos processos de identificação e de reconfiguração subjetiva. Essa concepção encontra seus melhores advogados em de Certeau¹¹ (1980), que concebe a “leitura-bricolagem” como uma das modalidades essenciais da “invenção do cotidiano”, em Poslaniec¹² (2002), que faz da surpresa a experiência chave da leitura literária, em Daunay¹³ (2002), que se interessa pelos processos de recepção ordinários como aquele da paráfrase, mas também em Bayard¹⁴ (2007), cujas diversas obras sublinham uma parte inalienável de autonomia de que todo leitor dispõe.

A terceira abordagem, enfim, situa a leitura literária no vaivém entre as duas abordagens anteriores: ela concebe essa atividade como aquela do leitor “completo”, que joga dos dois lados ao mesmo tempo, o da razão e o das paixões, o da construção do sentido e o da ilusão referencial, o da compreensão e o da progressão.

Como se sabe, essa concepção foi teorizada por Picard¹⁵(1996), antes de ser reformulada, precisada e prolongada didaticamente por meus próprios trabalhos (2ª edição: 2005) e pelos de meus colegas, em particular A. Rouxel (2004), a partir dos anos 2000¹⁶.

⁶ J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, *pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De boeck - Duculot, coll. “Savoirs en pratique”, 2005.

⁷ M. Marghescou, *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature* [Mouton, 1974], Kimé, 2009.

⁸ B. Gervais, *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur, 1993.

⁹ C. Tauveron, “Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant”, *Repères*, n 19, 1999, p. 9-38.

¹⁰ A. Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. “Didact Français”, 1996.

¹¹ M. de Certeau, *L'Invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Gallimard, coll. “Folio essais”, 1980. Traduzido para o português na seguinte edição: CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano I: as artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

¹² Ch. Poslaniec, *De la lecture à la littérature*, Paris, Sorbier, 1992 ; Vous avez dit « littérature » ?, Paris, Hachette, 2002.

¹³ B. Daunay, “La lecture littéraire : les risques d'une mystification”, *Recherches*, n 30, 1999, p. 29-59 ; *éloge de la paraphrase*, Vincennes, Presses universitaires de Vincennes, 2002.

¹⁴ P. Bayard, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, Paris, Minuit, coll. « Critique », 2007. Traduzido para o português na seguinte edição: BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?* Trad. Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

¹⁵ M. Picard, *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuit, coll. “Critique”, 1986.

¹⁶ A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004. Traduzido em português na seguinte edição: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia (org) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

Quatro atualizações

Se, como constata Brigitte Louichon, a terceira abordagem é hoje a mais frequentemente citada como referência de autoridade, é preciso reconhecer que isso não impede a noção de leitura literária de permanecer a ser, em uma grande quantidade de usos, objeto de uma ambiguidade nocional muito persistente. Nesse caso específico, quatro fontes de imprecisões, que me parecem causas de mal-entendidos, podem ser pontuadas.

Em primeiro lugar, em que elementos recai o vaivém da leitura literária? O movimento dialético, que é o mais frequentemente evocado, concerne *a modalidades opostas de construção do sentido*: regime de leitura ordinária e regime de leitura literária conforme Marghescou, recepção quase pragmática e recepção pseudo-referencial¹⁷ (Stierle, 1979), *lu e lectant*¹⁸ (Picard, 1986), *lisant e lectant*¹⁹ (Jouve, 1993), leitura ancorada pragmaticamente e leitura ancorada esteticamente²⁰ (Gervais, 1993), regime de progressão e regime de compreensão²¹, ou ainda participação e distanciamento²² (Dufays, 2010). Picard, todavia, ia mais longe ao falar de um vaivém entre *modalidades de avaliação* opostas, as quais ele resumia assim: “Subversão em conformidade, eleição do sentido na polissemia, modelização por uma experiência de realidade fictícia”²³ (Picard, 1986). Eu mostrei que esse triplo jogo tensionava a cada vez um critério axiológico que podemos qualificar como “clássico” (a conformidade, o sentido, a modelização) e um outro que podemos qualificar como “moderno” (a subversão, a polissemia, a experiência da realidade fictícia), e que parecia pertinente para completar o modelo considerando que os valores podem ser objeto de ao menos outros três movimentos dialéticos: o que articula os valores da emoção aos da razão, o que articula os valores relacionados à função poética aos que pertencem à função referencial, e o que articula os valores da ética aos da transgressão²⁴ (Dufays, 2000).

Dito de outro modo, se seguimos a definição de Picard (1986), a leitura literária não consiste apenas em oscilar entre posturas de recepção diferentes; ela se vincula, mais adiante, a submeter o texto a avaliações contraditórias e a encontrar em cada uma delas motivos de satisfação. Ler literariamente, segundo essa concepção, é fazer de sua leitura um julgamento de valor “rico”, que se obriga a mobilizar uma diversidade de critérios e de axiologias.

Em segundo lugar, a expressão “vaivém dialético” é, às vezes, em si mesma, objeto de uma oscilação *permanente* entre duas posturas “puras”, isto é, um movimento espetacular que faria o leitor passar constantemente de um extremo (por exemplo a imersão referencial “total”) a outro (por exemplo a análise crítica sistemática). O discurso que eu, de minha parte, sempre procurei manter em relação a

¹⁷ K. Stierle, “Réception et fiction”, *Poétique*, n 39, 1979, p. 299-320.

¹⁸ M. Picard, *La lecture comme jeu*, obra citada.

¹⁹ V. Jouve, *La lecture*, Paris, Hachette, 1993. Traduzido em português na edição: JOUVE, Vincent. A leitura. São Paulo: UNESP, 2002.

²⁰ B. Lahire, “Linéarité devant la culture écrite scolaire : le cas de l’“expression écrite” à l’école primaire”, *Sociétés contemporaines*, n 11, 1992.

²¹ B. Gervais, *À l’écoute de la lecture*, obra citada.

²² J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire* [Mardaga, 1994], Berne, Peter Lang, coll. “ThéoCrit”, 2010

²³ M. Picard, *La lecture comme jeu*, obra citada, p. 266.

²⁴ J.-L. Dufays, “Lire, c’est aussi évaluer. Autopsie des modes de jugement à l’œuvre dans diverses situations de lecture”, *Études de linguistique appliquée*, n 119, 2000, p. 277-290.

essa proposta é bem menos radical: ele insiste mais no fato de que as posturas concernentes se situam em um *continuum*, e que, então, elas raramente estão em uma relação de incompatibilidade. Para dizer de outra forma, a grande maioria das leituras distanciadas comportam uma parte de participação e vice-versa. Falar de vaivém dialético significa simplesmente que ao longo da leitura, o leitor mobiliza alternadamente diferentes ênfases, sendo ora mais ancorado na ilusão referencial, ora mais vinculado à reflexão crítica... sem ter necessidade, no entanto, de radicalizar uma ou outra atitude.

Uma terceira dificuldade ligada à noção de leitura literária reside no caráter prioritariamente proposicional de seu uso: ela foi muito mais construída para servir de modelo aos formadores e para inspirar a ação dos professores e dos alunos do que para ajudar a descrever as leituras reais. Em si, isso não é um problema, mas resulta em um mal-entendido entre certos pesquisadores que, por desejarem fazer desse modelo formativo uma ferramenta descritiva, se surpreendem por não encontrarem nas práticas espontâneas dos professores ou dos alunos manifestações massivas do vaivém dialético. Esse mal-entendido pode, decerto, ser ultrapassado se aderirmos à concepção suave do vaivém evocado no parágrafo precedente: sob essa condição, a grande maioria das recepções de obras literárias podem ser descritas como ativadoras de uma tensão dialética mais ou menos marcada. É preciso, porém, insistir no fato de que essa tensão interessa à didática mais como prática a ser promovida que como competência já adquirida.

Enfim, um mal-entendido persistente concerne à natureza “literária” da atividade. Segundo Dumortier²⁵ (2011), o uso didático da noção correspondia à “coletânea de transposições escolares de leituras eruditas”. Contudo, quando examinamos a maioria dos trabalhos existentes – os meus e os de meus colegas –, a ruptura parece nítida entre os usos eruditos da leitura literária e sua transposição didática, que, na prática, aparece muito mais como “ascendente” (fundada na observação das práticas) que como “descendente” (derivada de modelos abstratos). De fato, falar de vaivém entre *lullisant* e *lectant* ou entre participação e distanciamento não é projetar nas leituras escolares uma prática de especialistas: é apenas propor aos professores e aos alunos que *acentuem* com fins didáticos um movimento que seria *já consubstancial a toda leitura*. Se um dos pólos da dialética se situa do lado do distanciamento, o qual, em certos casos, pode recorrer a ferramentas da leitura “erudita”, sua mobilização não é de modo nenhum o apanágio dos especialistas: ele faz parte da leitura “ordinária”. O fato de a leitura literária funcionar como um modelo dialético não a assimila, de forma alguma, a essa “leitura erudita” de que Dumortier, com razão, desconfia.

Os contextos do vaivém

Feitos esses esclarecimentos, é importante retomar o contexto dessa concepção dialética da leitura. Por seu caráter integrador, ela permite, de fato, promover uma ação dialética equilibrada face a duas derivações que são de um lado a concepção textualista e seus avatares (que tendem a ignorar as variações da leitura real para conformá-la aos formatos de uma leitura “modelo”) e do outro a concepção subjetivista, caracterizada por sua ausência de limites e, conseqüentemente, por seu caráter não ensinável e não avaliável. Ao mobilizar a cada vez duas modalidades de leitura e duas axiologias aparentemente

²⁵ J.-L. Dumortier, *Devenir un professionnel de l'enseignement du français*, obra citada, p. 103.

opostas, o professor permite ao aluno leitor, ao mesmo tempo, desenvolver sua parte de liberdade interpretativa e avaliativa e de inscrevê-lo nas balizas de uma atividade coletiva que tende à busca de um sentido comum e de valores partilhados, o que corresponde, parece-me, à dupla missão da escola em matéria de formação leitora.

A isso acresce a hipótese de que o vaivém constituiria a tendência “já lá” de toda leitura, segundo graus diversos: pensar a leitura literária como um modelo de ação a ser promovido não impede de perceber sua continuidade com as outras formas de leitura, de que ela se distinguiria somente por sua intensidade e/ou sua reflexividade. A ideia aqui é a de considerar que toda leitura comporta, de certa forma, uma dimensão dialética, que a noção de leitura literária torna visível e contribui a acentuar.

Concluimos provisoriamente essa primeira análise, constatando que além de seu uso “amplo”, que lhe permite designar quaisquer práticas leitoras trocadas no âmbito da sala de aula, a noção de leitura literária ganha por servir, muito mais precisamente, de modelo e de ferramenta para promover uma concepção dialética da leitura, que encontra um contexto didático maior. Decerto, cada um está livre para se contentar apenas com a acepção ampla, mas podemos duvidar de que ela ajude a fazer as práticas progredirem significativamente.

A QUESTÃO SOBRE O SUJEITO LEITOR

A noção de sujeito leitor apareceu pela primeira vez no campo da didática na ocasião do colóquio epônimo que aconteceu em Rennes, em janeiro de 2004. Ao introduzir esse colóquio, Annie Rouxel apresentou a centralidade do “sujeito leitor” como uma reação contra o “leitor modelo” de Eco²⁶(1985). A noção foi, em seguida, objeto do colóquio “O texto do leitor”²⁷(Mazauric et al, 2011), que se interessava pelos diversos tipos de apropriação dos textos.

É interessante observar a evolução das referências invocadas para fundamentar a noção. Em 2004, nas propostas de Rouxel e Langlade, era sobretudo Picard a figura de autoridade, o que ancorava claramente o sujeito leitor na teoria da leitura literária; mas nas propostas de Mazauric, Fourtanier e Langlade²⁸ (2007), pedia mais para Bellemin-Noël²⁹(1979), Bayard, Petit³⁰(2002), de Certeau... e, assim, fundamentos teóricos que promoviam uma concepção “emancipadora” da subjetividade, em que a expressão livre do sujeito aparecia como um fim em si mais que como uma fase em um processo mais global. Os autores de 2011 mascaram, todavia, essa evolução ao afirmar que os de 2004 já haviam destacado “a importância da subjetividade, da singularidade, e também da transgressividade dos leitores empíricos na leitura literária, ordinária e crítica, ingênua e especializada, privada e escolar”³¹ (Mazauric et al, 2011).

²⁶ U. Eco, *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985. Traduzido em português na seguinte edição: ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa no texto narrativo*. Trad. Attilio Cancian, São Paulo, Perspectiva, 2002.

²⁷ C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, coll. “ThéoCrit”, 2011.

²⁸ G. Langlade et M.-J. Fourtanier, “La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire”, dans E. Falardeau, C. Fischer, C. Simard, N Sorin (dir.), *Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français*, Québec, Presses de l’université Laval, 2007, p. 101-123.

²⁹ J. Bellemin-Noël, *Vers l’inconscient du texte*, Paris, Presses universitaires de France, coll. “Écriture”, 1979.

³⁰ M. Petit, *Éloge de la lecture. La construction de soi*, Paris, Belin, 2002.

³¹ C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, coll. “ThéoCrit”, 2011, p. 19.

Nessas condições, que definição do sujeito leitor é preciso reter? Uma certeza é a de que seus promotores concordam em assimilá-la ao pólo empírico das teorias da recepção, isto é, ao leitor efetivo, considerado em todas as suas dimensões. Gérard Langlade (2006) caracterizou o sujeito leitor por sua tripla atividade de “ficcionalização”, que ele denomina “a visão do mundo”, “a imaginação” e “a axiologização”³².

Quanto ao restante, quando lemos os textos que foram consagrados a esse tema³³, é sobretudo a diversidade de suas abordagens o que chama a atenção. Nesse caso, parece-me que podemos distinguir ao menos três tipos de “sujeitos leitores”.

O primeiro corresponderia à concepção normativa de um leitor sutil, criativo, inspirado, que, apoiado em sua cultura e fineza, se insinuaria nos brancos do texto para “co-criá-lo”. “Sujeito leitor” se situaria, então, muito nitidamente do lado do *lectant* e serviria para designar uma postura “erudita”, acessível a uma minoria de alunos.

A segunda concepção seria radicalmente emancipatória: ele voltaria à ideia de um leitor de “prazer” (Barthes), desconstrutor (de Man), disseminador (Derrida), transgressor (Bayard)... e, assim, a uma postura que reivindica ainda mais os direitos do leitor face aos do texto, mas que, então, pode aparecer como ainda mais “letrado” e “elitista” (no sentido intelectual e cultural do termo) que a precedente.

A terceira concepção seria não normativa: ela corresponderia à atitude do leitor “ordinário” efetivo, considerado em todas as suas realizações, destacadamente aquelas que dizem respeito à participação afetiva, o que quer dizer que um tal sujeito leitor poderia muito bem ser “ingênuo” ou “frágil”. O sujeito leitor, aqui, seria simplesmente o leitor real, tal como podemos observá-lo, inclusive quando ele se engana em relação aos elementos que dizem respeito ao senso comum, ou, ao contrário, quando ele se submete estritamente aos “direitos do texto”.

Parece-me que os pesquisadores em didática não têm grande interesse em promover a segunda concepção: seria paradoxal de fato que, sob o pretexto de reabilitar o sujeito, o privilégio concedido a uma concepção sofisticada da leitura, acabasse, na prática, por excluir a maioria dos alunos no processo³⁴.

Inversamente, a terceira concepção apresenta um contexto didático evidente, na medida em que promover o reconhecimento do aluno leitor como sujeito “livre” permite melhor conhecer seus funcionamentos efetivos e remediar suas dificuldades. Tal concepção do sujeito leitor permite também liberar o discurso dos alunos sobre a leitura (como de Certeau já nos convidara) e de incitá-los a dar um sentido pessoal a suas leituras.

³² G. Langlade, “Quelle théorie de la lecture littéraire?” dans J.-L. Dumortier et M. Lebrun (dir.), *Une formation littéraire malgré tout*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2006, p. 17-20 ; “L’activité ‘fictionnalisante’ du lecteur”, dans B. Louichon et B. Laville (dir.), *Les enseignements de la fiction*. Modernités, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2006, p. 163-177.

³³ Eu penso aqui, é claro, nas duas obras coletivas já citadas. Eu me reservaria, todavia, de atribuir cada concepção a um autor preciso, pois, de um lado, as posições em relação a essa proposta me parecem muito móveis, e de outro lado, eu sei que pode ser desagradável para um autor ver-se etiquetado em uma categoria forçosamente redutora em relação à complexidade de suas posições.

³⁴ De fato, o risco aqui seria exatamente o mesmo daquele que Dumortier atribui à literatura literária tal como ele compreende.

Parece-me problemático, todavia, limitar o trabalho de sala de aula à concepção normativa, pois o uso escolar da leitura seria, então, confinado a uma partilha de subjetividades em que o aluno não aprenderia nada, permaneceria fechado em seu próprio horizonte. Ora, ele também é membro de uma comunidade que partilha certos estereótipos, certos modos de leitura, e que trata de reforçá-los se queremos garantir uma perenidade da relação social face ao solipsismo de uma individualização sem limites, ou limitada apenas pela cultura midiática de massa.

Fish nos lembra que nada é mais social e partilhado que as interpretações que acreditam singulares:

Se o ego é concebido não como uma entidade independente, mas como uma construção social cujas operações são delimitadas pelos sistemas de inteligibilidade que o informam, logo as significações que ele confere ao texto não são as suas mas encontram sua fonte na (ou nas) comunidade(s) interpretativa(s) sobre a qual (ou as quais) ele repousa³⁵ (Fish, 2007).

Em suma, se elas devem ser levadas a sério – como preconizam já os trabalhos sobre a leitura literária –, as leituras subjetivas não constituem senão uma etapa da aprendizagem: elas são a um só tempo a base sobre a qual uma leitura comum poderá se elaborar e uma ocasião para o sujeito de se apropriar do texto ao relacioná-lo à sua própria história, mas sua didatização exclusiva conduziria a aporias tão contraproduzidas quanto aquelas que acompanham a noção de “leitura modelo”.

QUE RELAÇÕES ENTRE LEITURA LITERÁRIA E SUJEITO LEITOR?

Tendo sido as noções de leitura literária e de sujeito leitor um pouco esclarecidas, é possível agora voltar-nos à questão de sua complementaridade.

Se, como vimos, esta era geralmente postulada por seus divulgadores, todavia, ela não era unânime, já que Dumortier atribui aos idealizadores da leitura literária um caminho “que ofusca o sujeito leitor (...) em benefício do leitor modelo, em vez de tomar como ponto de partida as práticas de leitura das crianças e dos adolescentes em um contexto de lazer”³⁶ (Dumortier, 2011). Esse ponto de vista parece, no entanto, isolado. Cada vez mais raros, de fato, os especialistas em didática concebem a leitura literária como a transposição escolar de uma leitura erudita ou como um modelo teórico que ignorava a atividade do leitor real. Ao contrário: assim como os primeiros promotores do “sujeito leitor” tiveram o cuidado de reivindicar no âmbito da “leitura literária” (referindo-se principalmente a Picard), os promotores da concepção dialética da leitura literária sempre reservaram um lugar essencial ao “sujeito leitor”.

Não obstante, em razão da novidade de seu surgimento, a leitura literária tal como o sujeito leitor, mesmo entre os especialistas em didática mais avisados, podem ser objeto de mal-entendidos e de confusões que podem prejudicar seu uso. Para superá-los, parece-me necessário *pensar as duas noções conjuntamente, no seio de um quadro teórico comum*, considerando a mobilização da leitura subjetiva como uma das componentes chave da leitura literária. O quadro integrador da leitura literária cons-

³⁵ S. Fish, *Quand lire c'est faire*, obra citada, p. 24.

³⁶ J.-L. Dumortier, *Devenir un professionnel de l'enseignement du français...*, obra citada, p. 102-103.

tituiria, assim, um guarda-corpo contra os usos problemáticos da noção de sujeito leitor, e reciprocamente, a reconhecida importância ao sujeito leitor lembraria aos promotores da leitura literária sua ancoragem necessária em uma dimensão subjetiva. Além do mais, a teoria não deve ser senão um meio para agir melhor: leitura literária e sujeito leitor devem, pois, tornar-se, cada vez mais, noções operatórias, cuja articulação torna-se visível em dispositivos didáticos concretos.

Para ir nesse sentido, eis um exemplo de cenário que permite articular concretamente a mobilização do sujeito leitor e da leitura literária em um trabalho com alunos. Esse cenário, que concerne à leitura de poesia, comporta quatro etapas cuja cronologia não é nada rígida.

A primeira etapa consiste em partir dos efeitos da leitura espontânea dos alunos. Depois de uma leitura inicial do texto, eles são convidados a responder às questões “O que eu vejo?”, “O que eu escuto?” e “O que eu sinto?”. Lidando com imagens, sonoridades, ritmos e efeitos psicológicos que eles experimentam diante do texto, mobilizam, assim, prioritariamente, atitudes de participação emocional e sensorial que, do todo, ativam uma parte essencial de sua subjetividade.

Na segunda etapa, trata-se de construir o sentido do conjunto. O aluno é aqui convidado a responder à questão “O que eu compreendo?”, situando-se sucessivamente no plano temático (identificar os “campos lexicais”) e no plano da progressão (localizar e apreender os sintagmas, as frases, as estrofes – se for o caso –, e depois as unidades discursivas mais amplas). Entregando-se, então, a um trabalho de distanciamento e de racionalização, ele não renuncia suas percepções subjetivas, mas as coloca, durante um tempo, entre parênteses para apropriar-se das balizas partilhadas pela comunidade interpretativa.

A terceira etapa é aquela em que o aluno é convidado a interpretar o texto, isto é, dar um suplemento de sentido ao sentido já construído. Para fazê-lo é preciso fundamentar-se ora nos saberes comuns “externos” ao texto (relativos à biografia do autor, à história literária, aos intertextos etc), ora nas experiências pessoais (ligadas aos eventos de sua vida, aos encontros, às leituras etc): leitura comum e leitura subjetiva são, pois, chamadas aqui para conjugarem-se de maneira explícita.

Chega, enfim, a quarta etapa, que consiste em avaliar o texto, isto é, a atribuir um julgamento sobre o alcance do sentido que foi compreendido e interpretado. E, como para sentido, os valores que o aluno atribuirá ao texto serão alternadamente subjetivos (nível do julgamento do gosto, do “gosto/ não gosto”) e intersubjetivos (nível do julgamento de valor: “o livro é/ não é importante porque...”), sendo um objetivo chave da formação o aprender a passar de uns para outros, reconhecendo a importância de ambos.

Essas considerações e o exemplo mostram bem que os mal entendidos ligados aos usos confusos das noções de leitura literária e de sujeito leitor podem ser superadas de duas maneiras: de um lado, pelo alinhamento resolvido da noção de “sujeito leitor” com a modelização didática da leitura literária, e de outro lado por dispositivos didáticos que atribuem lugares iguais, mais claramente diferenciados do “sujeito leitor” e do “leitor intersubjetivo”, o qual depende da “autoridade das comunidades interpretativas”, designadas conforme Stanley Fish.

As constatações que precedem constituem menos conclusões que pontos de partida para novos canteiros de pesquisa em didática da literatura. Nesse sentido, três pistas podem ser privilegiadas.

Em primeiro lugar, seria oportuno, na minha opinião, utilizar mais as noções de leitura literária e de sujeito leitor não apenas como modelos teóricos, mas também como ferramentas que ajudam a pensar o equilíbrio da formação leitora e literária dos alunos.

Em segundo lugar, parece-me necessário, hoje, estabilizar as noções de leitura literária e de sujeito leitor, e isso acarreta duas necessidades: de um lado, *confrontar* os diferentes modelos que circulam sobre essas noções em vistas de esclarecê-las; de outro lado, procurar *capitalizar* mais as diferentes pesquisas que lhe são concernentes. Após a proliferação de proposições e de análises de todos os tipos, o momento talvez seja o de reunir e buscar sínteses.

O terceiro e último eixo consistiria em continuar com as pesquisas empíricas não em vista de validar a qualquer custo tal ou tal modelo (isso seria uma visada popperiana, que só parece ter pertinência para modelos estritamente científicos), mas para analisar os efeitos quando forem implementados.

Como exemplo, parece-me que o modelo da leitura literária pode tornar-se um recurso precioso para descrever os funcionamentos da obra em um contexto de diário de leitura. Leiamos, então, este em que Noémie, de 13 anos, redigiu a propósito de um novo enigma lido em sala de aula:

Mal posso esperar para ler o restante e ver como isso vai se passar. Arezou acha que é uma armadilha como os outros textos que a professora nos deu. Mike acha que é um sonho. Eu acho que isso realmente aconteceu e que as <crianças> querem mesmo matá-la. Eu mantenho minha ideia e penso que a continuação será que ela tentará provar sua inocência.

Vemos aí indícios visíveis de um vaivém entre a implicação subjetiva na narrativa e a reflexão distanciada sobre isto: integração de trocas, seleção precisa de informações, antecipação das relações causais, reformulação de um sentido global... características que, sem dúvida, é possível de identificar sem recorrer a uma ferramenta teórica, mas às quais o modelo de leitura literária e a noção de leitura subjetiva conferem um suplemento de sentido e de valor não negligenciável para o professor e para o aluno.

O objetivo deste artigo era de contribuir para esclarecer e estabilizar duas noções-chave, e, daí, inserir um pouco mais a didática da literatura no campo da didática do francês e das disciplinas³⁷. Alcancei o objetivo? Embora tenha alguma esperança, eu não tenho muitas ilusões, pois sou bem consciente de que, sendo a polissemia das noções e a necessidade de singularização dos atores o que são, esta atualização será apenas um marco no interior do debate em que a leitura literária e o sujeito leitor têm sido desde sempre objeto.

REFERÊNCIAS

- Bayard, P. (2007). Comment parler des livres que l'on n'a pas lus. Paris: Minuit, coll. "Critique".
- Bellemin-Noël, J. (1979). Vers l'inconscient du texte, Paris, Presses universitaires de France, coll. "Écriture".
- Daunay, B. (1999). La lecture littéraire : les risques d'une mystification. Recherches, n 30
- Daunay, B. (2002). L'éloge de la paraphrase. Vincennes : Presses universitaires de Vincennes.

³⁷ Como dissemos, de fato, as noções e conceitos ligados às diferentes didáticas são, hoje, objeto de trabalho analítico aprofundado, o que parece ser particularmente necessário.

- De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Paris : Gallimard, coll. "Folio essais".
- Dufays, J.-L., Gemenne L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De boeck - Duculot, coll. "Savoirs en pratique".
- Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Berne : Peter Lang, coll. "ThéoCrit".
- Dufays, J.-L. (2000). Lire, c'est aussi évaluer. Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture. *Études de linguistique appliquée*, n 119.
- Dumortier, J-L. (2011). *Devenir un professionnel de l'enseignement du français (sans perdre le goût de l'enseigner)*. Namur: Presses universitaires de Namur, coll. "Dyptique".
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Fish, S. (2007) *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*. Paris : Les Prairies ordinaires.
- Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB éditeur.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique?. In R. Goigoux et M-C Pollet (dir.), *Approches didactiques de la lecture*. Namur : AIRDF - Presses universitaires de Namur.
- Lahire, B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire: le cas de l'"expression écrite" à l'école primaire. *Sociétés contemporaines*, n 11.
- Langlade, G. (2006). L'activité 'fictionnalisante' du lecteur. In B. Louichon et B. Laville (dir.). *Les enseignements de la fiction. Modernités*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Langlade, G. (2006). Quelle théorie de la lecture littéraire?. In J.-L. Dumortier et M. Lebrun (dir.), *Une formation littéraire malgré tout*. Namur : Presses universitaires de Namur
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In E. Falardeau, C. Fischer, C. Simard, N Sorin (dir.). *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Marghescou, M. (2009). *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. Kimé.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang, coll. "ThéoCrit".
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : Peter Lang, coll. "ThéoCrit".
- Petit, M. (2002). *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Paris : Belin.
- Picard, M. (1986). *La Lecture comme jeu*. Paris : Minuit, coll. "Critique".
- Poslaniec, Ch. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris : Sorbier.
- Poslaniec, Ch. (2002). *Vous avez dit "littérature"?* Paris : Hachette.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. "Didact Français".
- Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Stierle, K. (1979). Réception et fiction. *Poétique*, n 39.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, n 19.