

O SUJEITO LEITOR E SUAS IMPRESSÕES DE LEITURA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA NO PROGRAMA DO DIPLOMA INTERNACIONAL (IB – INTERNATIONAL BACCALAUREATTE)*

Andresa Fabiana Batista Guimarães**

Neide Luzia de Rezende***

RESUMO

Tendo em vista as mudanças nos paradigmas relacionados ao ensino de Literatura, nos quais subjaz a noção de leitura literária, cujo foco recai não no leitor especialista, mas sobretudo nos leitores reais, empíricos, objetivamos neste trabalho lançar um olhar reflexivo (e analítico) acerca da dimensão subjetiva a partir de práticas de leitura literária realizadas com alunos do curso de Literatura (*nível higher level e standard level*) do programa do Diploma Internacional (IB – *International Baccalaureate*). O percurso metodológico teve como base a coleta de dados por meio de: questionários, rodas de leitura e discussões das obras. A leitura literária, neste caso, realizada em condições propícias, possibilitou reflexões acerca da alteridade e da identidade evidenciando um trabalho de apropriação singular.

Palavras-chave: leitura subjetiva, ensino de literatura, dimensão subjetiva

* Site oficial do curso: <https://www.ibo.org/>

** Andresa Fabiana Batista Guimarães (IFSULDEMINAS). Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal Sul de Minas – Campus Inconfidentes. Mestre e doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (FFLCH- USP), pós-doutorado em Educação (FE-USP). Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação (FE-USP).

*** Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. Atua na pós-graduação na linha de pesquisa Teorias e Prática de Ensino em Linguagem. Especialista em Literatura e Ensino. <https://orcid.org/0000-0001-7078-8727>

SUBJECT READERS AND THEIR NARRATIVES: LITERARY READING EXPERIENCES IN THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE (IB) PROGRAM

Abstract

Taking into account the changes in paradigms related to the teaching of Literature, mainly on literary reading, focusing not on the skilled reader but rather on empirical/real readers, the objective of this study is to take a thoughtful (and analytical) look at the subjective dimension, based on literary reading practices conducted with students of the "Literature Course" (Higher and Standard levels) of the International Baccalaureate (IB) Program. The methodological approach was based on data collected through questionnaires, reading circles, and discussions of literary works. In this case, literary reading, conducted under favorable conditions, enabled reflections on otherness and identity, highlighting a singular process in text comprehension.

Keywords: subjective reading, teaching of literature, subjective dimension

EL SUJETO LECTOR Y SUS IMPRESIONES DE LECTURA: EXPERIENCIAS DE LA LECTURA LITERARIA EM EL PROGRAA DEL DIPLOMA INTERNACIONAL (IB- INTERNACIONAL BACCALAUREATE)

Resumen

Considerando los cambios en los paradigmas relacionados con la enseñanza de la Literatura, donde subyace la noción de lectura literaria que se enfoca en los lectores reales y empíricos en lugar de en los especialistas, este trabajo tiene como objetivo lanzar una mirada reflexiva (y analítica) sobre la dimensión subjetiva a partir de prácticas de lectura literaria realizadas con alumnos del curso de Literatura (niveles higher level y standard level) del programa del Diploma Internacional (IB – International Baccalaureate). La metodología se basó en la recopilación de datos a través de cuestionarios, círculos de lectura y discusiones de las obras. La lectura literaria, en este contexto, permitió reflexiones sobre la alteridad y la identidad, evidenciando un trabajo de apropiación singular.

Palabras-clave: lectura subjetiva; enseñanza de la literatura; dimensión subjetiva

1. A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: PROBLEMATIZAÇÕES

Nas últimas décadas, as questões relacionadas ao ensino de literatura na escola têm sido amplamente discutidas, principalmente no que diz respeito às práticas escolares. Ainda que as orientações pedagógicas oficiais brasileiras – propostas curriculares, parâmetros, orientações curriculares etc. – apontem na direção da “interação texto-leitor” e estudos publicados nos últimos anos conforme mostra o mapeamento¹ realizado em 2007 pelas Profas. Dras. Maria Amélia Dalvi (UFES) e Neide Luzia de Rezende (USP) sobre as mudanças no ensino de literatura, indiquem um impulso para a mudança do ensino com teorias voltadas para a recepção, Rezende (2013a) Rezende (2013b); Oliveira, 2008, 2013; Pinheiro, 2000; Belmiro [et al] 2014; Cosson, 2020, 2016, 2014; Zilberman, 1989, 2001, e 2016, dentre outras referências, apontam a persistência de práticas escolares baseadas em atividades sobre a obra ou com ênfase na abordagem dos movimentos literários em vez da leitura efetiva dos textos.

No ensino de língua portuguesa das últimas quatro décadas, Rezende (2013a) aponta que a linguística textual e as teorias discursivas instauraram um novo paradigma de ensino, concretizada pela “teoria dos gêneros” de Bakhtin; no caso da literatura, as novas ferramentas provenientes da linguística ou das abordagens literárias advindas de outras áreas (psicanálise, sociologia, filosofia etc.) instigaram algumas tentativas de mudança no ensino, tanto no fundamental como no médio. Um contraponto ao tradicional ensino de literatura advém das pesquisas e estudos franceses, acerca do sujeito leitor, da leitura subjetiva e de novas abordagens metodológicas do ensino de literatura (Rouxel; Langlade; Rezende, 2013). Em 2001, os documentos oficiais franceses instituíram a chamada “leitura cursiva”, descrita como “forma livre, direta e corrente”², o que representa uma valorização da leitura autônoma e pessoal, resultando em apropriação singular das obras pelos estudantes que passam a se considerar, realmente, leitores. Nessa perspectiva, Rouxel (2013)³ sugere que o tratamento didático da literatura precisa ser revisto de modo que haja um deslocamento do foco do leitor especialista para o leitor real, empírico ou seja o “sujeito leitor” do texto a ser lido, sendo este uma realização singular, “o texto do leitor”. A pesquisadora também sugere uma transformação na relação que o leitor estabelece com o texto, de uma postura distanciada para uma postura implicada a resultar em uma “distância participativa”. Outro importante ponto que se opõe à concepção tradicional de cultura literária centrada na leitura das obras denominadas “legítimas/canônicas” e que obedece ao princípio cumulativo, é de cultura literária interiorizada, concebida como “biblioteca interior” apreendida como processo e, portanto, submetida a variações. Soma-se a isso o fato de que a cultura literária deve ser concebida como um saber para si, para pensar, agir, se construir, promovendo uma construção identitária singular. De acordo com esses pressupostos, o ensino de literatura visa a formar um sujeito leitor livre, responsável e crítico, capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar em defesa de sua leitura pessoal.

1 Este mapeamento foi desenvolvido no artigo: Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001 – 2010) que foi publicado na Revista Língua, Linguística e Literatura do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV), v. 8, n.2, 2007. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/10715/7067>.

2 Programa para o ensino médio geral e técnico citado por Annie Rouxel em “Apropriação singular das obras e cultura literária” (Apud Rouxel, Langlade & Rezende, 2013a, p.105 – nota de rodapé).

3 ROUXEL, Annie. “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”. In: REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura de literatura na escola*.

Desde o final da década de 1960 e início de 1970, a *Reader-Response Theory* e as teorias da recepção da Escola de Constança evidenciam o papel essencial do leitor na construção dos sentidos de um texto. Para Iser (1996, p. 197), o “texto só existe pelo ato de constituição de uma consciência que o recebe”. Stanley Fish define a noção de “comunidade interpretativa” como uma entidade pública e coletiva, formada por todos aqueles que compartilham das mesmas estratégias de interpretação e, partindo do princípio de que “a habilidade de interpretar não é adquirida: ela é constitutiva do ser humano”, afirma que “o que é adquirido são os modos de interpretação e esses modos podem ser esquecidos, suplantados, complicados ou dispensados” (Fish, 1980, p. 172, tradução nossa). Jauss (1994) entende o leitor como o elemento que garante a historicidade das obras literárias, e defende que uma obra só se converte em acontecimento literário a partir da relação dialógica resultante da interação entre o leitor, suas experiências anteriores e a própria obra. No estabelecimento dessa relação, o saber prévio, ou “horizonte de expectativas” do leitor sobre a obra, será determinante em sua recepção. Para o crítico, a obra suscita expectativas, desperta lembranças, “conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão” (Jauss, 1994, p. 28). Nesse sentido, a historicidade coincide com a atualização da obra literária, e a recepção apresenta-se como um fator social e histórico, pois reações individuais são parte de uma leitura mais ampla de um grupo no qual o sujeito está inserido, o que pode tornar a sua leitura semelhante à de outros homens que vivem sua época. Na atual corrente francesa acerca da didática da literatura, Annie Rouxel (2013) afirma que ao se pensar o ensino de literatura é fundamental livrar-se dos demônios do formalismo e considerar a dimensão subjetiva e as realizações efetivas dos sujeitos leitores (alunos, estudantes e professores). “A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra” (p. 23).

Tomando as pesquisas e reflexões acerca da recepção da literatura e da leitura subjetiva como ponto de partida, nosso trabalho desenvolveu-se a partir da observação dos movimentos peculiares da recepção do aluno, do registro de suas impressões de leitura. Dessa forma, buscamos trabalhar com essa nova perspectiva, a didática para o ensino de literatura, que se contrapõe à tradição escolar de um trabalho com literatura baseado na leitura analítica (de interpretação de texto com base na análise do professor e/ou dos críticos literários, ou mesmo nas respostas dos livros didáticos) e propõe uma outra perspectiva, a da leitura cursiva (leituras pessoais, autônomas e livres de coerção avaliativa). Rouxel (2013) afirma que a prática da leitura literária abarca a da leitura cursiva tornando evidente a importância de se garantir um tempo em sala de aula para a leitura integral das obras, esta não se reduz a uma atividade cognitiva, pois o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do sujeito. Como pontua Rouxel (2012, p. 272-283):

O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetiva, mas de acolher os sentimentos dos alunos, incentivando seu envolvimento pessoal com a leitura.

Desta maneira, pode-se dizer que a prática da leitura literária possibilita a identificação e convida o leitor a uma apropriação singular das obras, favorecendo assim a construção de uma outra relação com

o texto, sendo possível levar em consideração os desejos e interpretações de leitores reais. A partir dessa perspectiva, objetivamos abordar neste trabalho as práticas de leitura literária e a recepção da literatura em língua portuguesa (obras da literatura brasileira) por alunos alfabetizados em língua inglesa, estudantes de uma escola de elite e que cursam um programa internacional que na grade de disciplinas possibilita espaço e tempo reais para a leitura literária.

2. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROGRAMA DO DIPLOMA INTERNACIONAL (IB – INTERNATIONAL BACCALAUREATE)

O Diploma de Bacharelado Internacional (*IB – International Baccalaureate*) é um programa educativo destinado a alunos de 16 a 19 anos com sistema próprio de avaliação e tem como objetivo ampliar e aprofundar conhecimentos, de modo que os estudantes se desenvolvam física, intelectual, emocional e eticamente. O currículo é formado por seis grupos do conhecimento (estudos de língua e literatura, aquisição de línguas, indivíduos e sociedades, ciências, matemáticas e artes). Cada grupo é constituído de disciplinas que poderão ser escolhidas pelos alunos; no caso dos estudos de língua e literatura, o aluno pode optar pela disciplina de Literatura ou pela de Língua e Literatura, mas é obrigado a cursar uma delas, tanto em português quanto em inglês. Vale ressaltar que os estudantes podem construir sua grade curricular selecionando os componentes e disciplinas pelas quais tenham maior aptidão/afinidade, ou aquelas que estejam mais relacionadas à carreira universitária que pretendam seguir. No entanto, o Português é obrigatório e, nesse caso, o aluno tem as seguintes opções: a) Língua e Literatura (*Standard level* – nível médio); b) Língua e Literatura (*Higher level* – nível avançado); c) Literatura (*Standard level SL* – nível médio); d) Literatura (*Higher level HL* – nível avançado).

Nossa pesquisa e as análises tiveram como base o curso de Literatura nos níveis *Standard e Higher level* (SL e HL), que foi ministrado por esta pesquisadora em uma escola internacional localizada na cidade de São Paulo. O curso, tal qual está proposto, baseia-se na ideia de que a Literatura reflete “nuestras concepciones, interpretaciones y experiencias del mundo. Por lo tanto, el estudio de la literatura puede considerarse una exploración de la forma en que representa las complejas búsquedas, ansiedades, alegrías y temores a los que están expuestos los seres humanos día a día.”⁴ O currículo proposto pelo Programa Internacional (IB) é bastante flexível, permitindo aos professores tanto a escolha das obras a serem trabalhadas, como a formulação do curso de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. O curso divide-se em quatro partes, cada uma centrada em um tema específico e vinculada a uma atividade avaliativa que pode ser oral (realizada em sala ou gravada) ou escrita. No quadro abaixo apresentamos uma breve síntese das partes do curso e suas respectivas especificidades:

4 Guia del programa, p. 5. Importante apontar que o guia do programa encontra-se disponível em três idiomas: inglês, francês e espanhol. Para nortear o trabalho em sala de aula e este artigo nos valem da versão em espanhol.

Partes do curso	SL (<i>Standard level</i>)	HL (<i>Higher level</i>)
Parte 1: Obras traduzidas	Estudo de <u>duas</u> obras - 40 horas	Estudo de <u>três</u> obras - 65 horas
Parte 2: Estudo detalhado	Estudo de <u>duas</u> obras de diferentes gêneros - 40 horas	Estudo de <u>três</u> obras de diferentes gêneros (um dos quais deve ser poesia) - 65 horas
Parte 3: Gêneros literários	Estudo de <u>três</u> obras do mesmo gênero - 40 horas	Estudo de <u>quatro</u> obras do mesmo gênero - 65 horas
Parte 4: Opções	Estudo de <u>três</u> obras escolhidas livremente (independente do gênero) - 30 horas	Estudo de <u>três</u> obras escolhidas livremente (independente do gênero) - 45 horas
Total de obras e horas	10 obras 150 horas	13 obras 240 horas

Esse breve panorama objetiva esclarecer os aspectos formais do curso de Literatura do programa internacional (*IB*). É notável nessas linhas gerais que o modelo difere em muitos aspectos do currículo da educação básica brasileira principalmente no que diz respeito ao trabalho com a literatura. Os documentos oficiais brasileiros, principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais e a atual BNCC apontam para o fato de que o ensino de literatura deve adequar-se aos níveis de ensino, fundamental e médio, considerando-se que a complexidade dos textos deve seguir a mesma progressão. Assim sendo, o estudo das obras das literaturas brasileira e portuguesa fica concentrado no ensino médio. Conhecer essas diferenças pode ser bastante útil e acabar revelando aspectos importantes da recepção de obras literárias em circunstâncias variadas. Essa foi minha percepção ao longo de seis anos de trabalho nessa escola.

3 O SUJEITO LEITOR E SUAS IMPRESSÕES DE LEITURA

Ao longo desses anos foi possível verificar, pelas práticas de leitura literária em sala de aula, peculiaridades da recepção dos textos literários em língua portuguesa por alunos originários de diferentes lugares e contextos socioculturais. As observações aqui apresentadas ocorreram durante o trabalho de leitura das seguintes obras e autores: *Morte e vida Severina* (2000), de João Cabral de Melo Neto, *Capitães da areia* (2006), de Jorge Amado e *A hora da estrela* (1998), de Clarice Lispector e *Primeiras histórias* (2005), de Guimarães Rosa. Importante apontar que todas as leituras e atividades foram realizadas integralmente em sala de aula, ao longo das quais foi possível registrar as impressões desses sujeitos leitores que adentraram o universo ficcional. Levando em consideração a importância do desejo e do afetivo na construção do sujeito como leitor, assim como a importância das mediações realizadas pelo professor para a construção de um sujeito leitor, permiti aos discentes a tarefa de eleger entre as obras propostas aquelas que gostariam de estudar. Com relação ao tempo disponibilizado para as leituras, como o programa do *IB* tem a duração de 2 anos, as leituras foram divididas em semestres. A título de ilustração, exponho a seguir um dos processos de escolha em razão de sua singularidade. Ao iniciar o curso pelo estudo da parte IV “Opções”⁵, dentre as obras a serem escolhidas estava o livro de contos *Laços de família* de Clarice Lispector. Todavia, antes mesmo de iniciar a apresentação dos contos, ao mencionar o nome da autora, a maioria dos alunos sugeriu *A hora da estrela*. Inquieta para descobrir a origem desse desejo de leitura, indaguei-lhes o motivo da escolha. As respostas foram categóricas e muito persuasivas: eles relataram que vários amigos haviam lido a obra e afirmavam que ela havia mudado a

5 No início da aula, realizei uma breve apresentação do programa do curso de Literatura do Diploma Internacional aos alunos, para que eles pudessem compreender a natureza de cada uma das partes. Para maiores informações acessar o site: <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/language-and-literature/language-a-literature-slhl/>, acesso em 05/05/19.

visão deles sobre a literatura e seu modo de ver o mundo. Foram muitos os exemplos apaixonados de relatos, desta forma, decidimos em conjunto pela leitura de *A hora da estrela*.

O processo de leitura deu-se de forma a respeitar o tempo de apropriação de cada um (assim também foi o trabalho com todas as demais obras literárias). A leitura feita em voz alta foi seguida de discussões, além de privilegiar ações, como sublinhar frases, recursos estilísticos, sempre permitindo espaços para os registros das impressões da leitura literária. Os discentes se sentiam “livres” para trazer suas impressões de leitura tanto sobre o enredo, os personagens, como sobre a linguagem empregada pelo autor.

4 LEITURA, IDENTIDADE E ALTERIDADE: A DIMENSÃO SUBJETIVA

De acordo com Jouve (2002), “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo” (p. 53). É nessa perspectiva, da dimensão subjetiva da leitura literária que iniciamos o registro e análise de algumas experiências das leituras realizadas. Iniciaremos a exposição por meio dos comentários referentes à obra *Primeiras estórias* (2005), de Guimarães Rosa. Solicitei aos alunos que, após a leitura, eles imaginassem que seria possível enviar uma mensagem ao autor tecendo considerações sobre suas impressões pessoais acerca das “estórias” lidas. A ideia era que eles criassem uma # para tuitar com o autor mineiro. Registro aqui algumas das mensagens:

#ninguém te entende

Caro Guimarães,

Após ler em sala de aula os contos da obra *Primeiras estórias*, fiquei **um pouco confuso** com quase todos eles, principalmente “O espelho”. **Por favor, deixe de criar palavras e escreva de forma menos complicada, ninguém te entende.** (Aluno 1, grifos meus)

#QueissoGuimarães

E aí! Acabei **дона** das *Primeiras estórias*! Que baita livro, passando por um questionamento do Eu, do meu pai. Me encontro no mesmo momento que o menino do conto “Os cimos”, espero um dia chegar no topo, kkkk! Cara, cada neologismo que você inventa! Adorei! (Aluno 2, grifos meus)

#Toda vez que a gente começava a ler um conto **eu nunca sabia se eu ia acabar rindo ou engolindo minhas lágrimas**. Desde o tapa na cara que foi “A terceira margem do rio”, às risadas com “Famigerado”, esse realmente mexeu comigo.” (Aluno 3, grifos meus)

#saudades da infância

palmas Guimarães, **você me fez lembrar novamente como a infância era um tempo incrível de autodescoberta e os breves momentos de tristeza no meio da felicidade.** (Aluno 4, grifos meus)

Por estas (breves) mensagens é possível identificar em primeiro lugar, uma dificuldade linguística em se compreender a escrita rosiana, os neologismos foram apontados pelos alunos 1 e 2 de formas distintas, um se encanta com o recurso, já o outro atribui a ele a dificuldade na compreensão dos contos; o outro demonstra certo espanto/emoção ao deparar-se com as palavras inventadas, ou seja, estamos diante das singularidades relacionadas à compreensão da escrita e principalmente do vocabulário utilizado por Guimarães Rosa para contar suas estórias. Verificamos que o aluno 2 apropria-se das “estórias”,

tanto que se torna “dona” delas, a referência ao conto “Os cimos” evidencia uma identificação com o protagonista, o “Menino”, “que viajava para o lugar onde as muitas mil pessoas faziam a grande cidade”, a identificação com o tema da infância também é fator relevante e está presente nos relatos de três alunos. Esta obra provoca uma imersão não só no universo do homem sertanejo, mas do homem na sociedade, sua identidade, seu lugar no mundo, bem como propõe uma reflexão sobre a infância como o (não) lugar da felicidade, o encontro com as primeiras frustrações. Desta maneira, estes leitores, que possuem pouca proficiência na escrita roseana e também na língua portuguesa, já que o contato com textos redigidos neste código é realizado somente na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, pois as demais são ministradas em inglês, aceitaram o desafio da leitura e a partir de então identificaram-se com alguns personagens, principalmente com o “menino”, já que este de certa maneira está mais próximo do universo no qual estão inseridos. O protagonista dos contos “As margens da alegria” e “Os cimos” viaja de avião para Brasília, é mimado pelos familiares que lhe oferecem presentes, balas e passeios e, apesar das regalias, ele se vê diante de dilemas e conflitos - a doença da mãe, a morte do peru etc. - acontecimentos que não poderão ser resolvidos por recursos financeiros. Roger Chartier, em debate com Pierre Bourdieu, diz que: “as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos”. Sendo assim, verificamos que a leitura permite o encontro consigo mesmo, experimentar uma permanência, revisitar o passado, rever o futuro, redirecionar o olhar para a própria família. Para Petit (2013), “os livros lidos são moradas emprestadas onde é possível se sentir protegido e sonhar com outros futuros, elaborar uma distância, mudar de ponto de vista” (p. 284). Ao adentrarem o universo roseano, os discentes puderam experimentar novas sensações e tecer novos significados, tanto no que diz respeito aos conhecimentos linguísticos, quanto aos temáticos que foram retratados nos contos, desde reviver as dores e delícias da infância, aos questionamentos interiores diante dos sofrimentos e decepções.

No caso do trabalho com a obra *Capitães da areia* (2006) de Jorge Amado, registramos os seguintes relatos:

O livro Capitães da areia apresenta uma diferença entre a classe social de hoje em dia. Jorge Amado **mostra não julga** as crianças delinquentes, mas mostra como elas são carentes como qualquer outra pessoa. O escritor quer mostrar que **não importa qual classe social** que você está, **todos têm sentimentos. O escritor conseguiu mudar meu ponto de vista em moradores de rua e assaltantes.** [Aluno 1, grifos meus]

Na minha opinião o livro Capitães da areia é muito interessante. Eu gostei bastante do livro, principalmente porque Jorge Amado dá-nos uma impressão real dos capitães da areia. **Temos uma noção maior de como é viver na rua, já que devido a nossa classe social, não temos essa visão.** O livro **nos ajuda a compreender o quanto difícil é morar na rua e não ter uma família.** [Aluno 2, grifos meus]

As respostas colocam em evidência os mecanismos socioculturais que atuam na leitura literária, através do olhar que os estudantes lançam para os personagens da obra. Assim, percebe-se que eles (re) avaliam sua própria condição na sociedade, além de refletirem sobre o outro. Enriquez, na obra *Da horda ao Estado – Psicanálise do vínculo social* (1991), aponta para as marcas da tragicidade do vínculo

social, indicando ser próprio da estrutura constitutiva do ser humano, a ambivalência e a dificuldade em estabelecer laços harmoniosos com o outro, bem como existe um temor do outro que provém das reminiscências das experiências arcaicas terríficas. Para o estudioso, a ameaça do aniquilamento está tão presente no amor e no ódio, quanto a possibilidade de realização e satisfação do indivíduo na relação com os outros, de onde resulta a ambivalência dos vínculos sociais. Essa realidade do psiquismo descrita por Enriquez é verificável nos relatos de leitura dos estudantes, especialmente na exposição dos sentimentos que as personagens do livro (e as crianças de rua na realidade) causam: por um lado temor, mas por outro o reconhecimento de elas serem seres desprotegidas, sem família, sem um lar constituído. A ambivalência desses sentimentos de medo e ódio ficou latente, porque muitos dos alunos afirmam terem sido vítimas de assaltantes adolescentes, embora sejam capazes de enxergar as condições que provocam os comportamentos agressivos e transgressores dos menores abandonados. Para Freud (1974), os vínculos sociais e afetivos podem ser marcados tanto pela violência, pela destruição do outro, como pelos laços de amizade e solidariedade e ambos contracenam tanto no registro do psiquismo humano quanto no registro do social. Essa dualidade perpassa as impressões de leitura dos jovens que contrapõem as experiências reais àquelas vividas na leitura da obra de Jorge Amado. Tais impressões (desses leitores empíricos) suscitam a reflexão acerca da importância que a literatura pode ter na formação do indivíduo, em termos da multiplicidade de modos de apropriação dos textos, ou seja: “para o lugar da subjetividade no sujeito que constrói o sentido” (Rouxel, 2013, p. 67).

No processo de resignificação da leitura literária e no registro das reações subjetivas dos leitores, deparamo-nos novamente com as questões identitárias e com o reconhecimento do outro (a alteridade) no trabalho com a obra de Clarice Lispector, *A hora da estrela* (1998). Após o trabalho com a obra, iniciamos então a roda de discussão, transcrevo algumas questões que dizem respeito ao processo de leitura e interpretação da narrativa:

Professora: Lemos o livro todo em sala, mas eu gostaria de saber se vocês fossem ler sozinhos, em casa como seria?

Aluna A: Ahhhh... **Eu li sozinha para a minha outra escola antiga**, eu tive que fazer resenha para apresentar numa roda de leitura para apresentar para a sala inteira a análise desta obra. Eu tirei um 7 [este é valor máximo], eu cheguei lá na frente e disse “**Sir, eu não entendi nada**”. [comentários e grifos meus]

Professora para aluna A: Então qual é a diferença de ter lido sozinha e lido em sala com uma mediação, a discussão, a participação dos colegas e a interação com a professora?

Aluna A: Você ajudou a gente muito. Eu senti. Você, tipo chamava nossa atenção perguntando “o que vocês acham disso?”, isso forçava a gente a realmente criticar e pensar e analisar melhor. **Porque quando eu tava lendo sozinha eu não me forçava a ficar relendo, reanalizando, a ficar sei lá... grifando palavras, entendeu?** Mas com a sala você faz isso. **Eu comecei a participar mais das discussões porque você quer entender o livro, porque não quer ficar perdido o resto das semanas que você vai continuar lendo o livro.** [grifos meus]

As reflexões evidenciam a importância da experiência literária, do contato efetivo com a obra e, da mediação do professor no que tange a apropriação do texto pelo sujeito leitor. Neste sentido, Zilberman (2016) aponta que é fundamental no âmbito escolar empreendermos esforços para que o educando

tenha uma “experiência literária”, ou seja, o contato efetivo com o texto, o momento de contato com a linguagem incomum do texto literário, que pode provocar-lhe diversas sensações e a partir delas é possível ir construindo, ampliando e modificando sua visão de mundo, despertando-lhe para o prazer estético. Acerca da importância deste contato efetivo com a literatura, com a ficção, Todorov (2010), em uma entrevista⁶ afirma que:

Os livros acumulam a sabedoria que os povos de toda a Terra adquiriram ao longo dos séculos. [...] **Não lemos para nos tornar especialistas em teoria literária, mas para aprender mais sobre a existência humana.** Quando lemos, nos tornamos antes de qualquer coisa especialistas em vida. Adquirimos uma riqueza que não está apenas no acesso às ideias, mas também no conhecimento do ser humano em toda a sua diversidade. (grifos meus)

O crítico atribui à família e à escola o contato e a iniciação com a grande literatura; em *A literatura em perigo* (Todorov, 2009), reivindica que o texto literário volte a ocupar o centro do processo educacional. Para que o leitor não morra como leitor, a arte poética e ficcional deve ser apresentada em primeiro lugar, de forma a criar raízes profundas para que nenhum corte analítico ou metodológico venha podar sua presença criadora. Para Todorov, se o texto literário não puder nos mostrar outros mundos, outras vidas, se a ficção ou a poesia não tiverem mais o poder de enriquecer a vida e o pensamento, então realmente a literatura está em perigo. Nesta perspectiva, privilegiamos sempre a leitura integral das obras em sala, bem como uma discussão e roda de conversa. Tendo delimitado novamente o percurso de leitura, retornemos aos relatos dos discentes, buscando agora pontuar os marcadores da subjetividade e do processo de alteridade.

Retomando o registro das atividades realizadas com a obra *A hora da estrela* (1988), é importante apontar também que os alunos, durante a leitura, demonstraram compaixão pela nordestina, compreendendo suas limitações, embora a cogitação de uma possível identificação com a personagem tenha causado verdadeiro repúdio, tanto que uma das alunas chega a pedir que eu não lhe faça a pergunta “com qual personagem da obra você mais se identificou?”. Seguem algumas das respostas à pergunta:

Aluna C: Rodrigo, eu acho. Porque o **Rodrigo é a pessoa mais normal.**

Aluno D: O Rodrigo tem mais consciência do mundo, ele tem mais visão sobre as outras classes, eu acho que a gente não é uma pessoa tipo como a Macabéa que não tem educação, que não tem essa visão do mundo, a gente já viajou, a gente tem cultura e tal, então a gente é igual ao Rodrigo que consegue ver com mais clareza, não estou falando que a gente é ele, mas **a gente é mais como ele.** [grifos meus]

Na roda de discussão, verificou-se que a maior parte dos estudantes afirma identificar-se mais com o Rodrigo S.M. e os motivos pelos quais o fazem reforçam a importância do contexto social, cultural e econômico do qual fazem parte, já que, sendo oriundos de uma classe social privilegiada, acabam tendo pouco contato com as classes menos favorecidas. Tudo indica que suas respostas sejam baseadas nas vivências e experiências do cotidiano e do círculo de pessoas com quem convivem. Percebe-se que o outro (no caso a personagem Macabéa) é um ser que foi decifrado por eles a partir da visão que eles

6 TODOROV, Tzvetan. A literatura não é teoria, é paixão. Revista Bravo, fevereiro de 2010. Acessado em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/entrevista-tzvetan-todorov-532731.shtml>.

têm de cultura, de educação e das diferenças sociais. Tais reflexões estão diretamente relacionadas ao modo como se enxerga aquele que é, ao mesmo tempo idêntico, mas também diferente de mim por ser habitado por sua própria interioridade. De acordo com Paul Ricouer (2014), o processo de reflexão sobre o outro possibilita um incremento na própria compreensão do eu (ego), tendo em vista que ele não é um simples objeto que se apresenta à consciência, mas um “outro eu”, distinto de mim. Importante apontar que ao mesmo tempo em que temos a noção da diferença, deparamos com a semelhança desse outro eu.

Tais percepções de leitura nos conduzem aos questionamentos de Michèle Petit (2013), sobre haver uma identificação, de fato, quando a leitura oferece uma imagem fascinante ao leitor, cujo risco é seguir os piores desvios do herói ou da heroína. Para ela, o que ocorre muitas vezes é que os jovens se reconhecem nos textos que falam sobre eles. A autora denomina de *insights* os momentos de consciência súbita em que o leitor tem esclarecimentos sobre uma parte de si mesmo que até então desconhecia:

Isso permite a eles decifram sua própria experiência. É o texto que “lê” o leitor, que sabe muito sobre ele, sobre regiões nele que ainda não haviam sido exploradas. O texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. E às vezes o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto em que estava preso, para se diferenciar, para se libertar dos estereótipos aos quais estava preso. (p. 46).

Nas atividades de leitura literária verificamos que os estudantes exercitaram este movimento de sair de si, de libertação dos estereótipos impostos pela sociedade.

Seguindo o trabalho, exporemos as percepções de um aluno diante da obra *Morte e vida Severina (auto de Natal pernambucano)* (2000), do escritor João Cabral de Melo Neto. Como forma de registro das reações subjetivas, foi solicitado que os discentes redigissem uma carta ao Severino, buscando oferecer-lhe um pouco de alento e conforto após todos os percalços vivenciados por ele na longa e difícil jornada até Recife, segue o texto da carta deste aluno:

Sei que sua vida é muito Severina, encontrando a morte em seu trajeto. **Mas** espero que o nascimento deste bebê demonstre a ti que há uma luz no fim do túnel.

Como venho de um cenário urbano, posso dizer que **as vezes a vida não é tão melhor que a daí**. Talvez não temos tanta fome ou morte, **mas a tragédia** sempre nos persegue. Talvez não seja óbvio. **Mas** isto é porque aprendemos a esconder nossas emoções com o tempo.

Ninguém fala das **tragédias do cotidiano**: é difícil alguém falar sobre a avó falecida, o acidente de carro, o vazio que as vezes sentimos. As vezes, eu entendo, sabe.

É difícil falar sobre essas coisas. Então em vez disso, nós simplesmente nos ocupamos com mil e um afazeres; assim, não dá tempo de **pensar**.

O único momento perigoso é a noite. Quando você vai dormir, não tem mais nada a fazer sem ser **pensar**.

Talvez nossa vida não seja igual a tua Severino. **Mas ainda é difícil, só que de um outro jeito.** (sic)
(Assinatura do aluno, grifos meus)

Podemos afirmar que a reação desse estudante coloca em evidência os mecanismos socioculturais de identificação que não se assentam unicamente sobre a afetividade. Apesar de a leitura e de a discussão

da obra possibilitarem a compreensão do universo do homem nordestino que sofre as consequências da seca, as condições desumanas em que vive, o leitor dialoga com Severino a partir da análise da sua própria vida e dos problemas e dilemas vivenciados por ele na cidade grande. O estudante vai construindo uma identidade, mostrando ao Severino que ele próprio, vivendo na metrópole, também tem medos e receios e manifesta uma espécie de equiparação dos sofrimentos vivenciados por ele e por aqueles vivenciados pelo protagonista da obra de João Cabral. Apesar da condição social e do contexto serem diferentes, o aluno almeja mostrar o quão difícil é a vida no cenário urbano, ou seja, o quanto a vida é difícil de modo geral. Tal fato é verificado pela seleção lexical “tragédias do cotidiano”, corroborando os acontecimentos tristes e graves vivenciados por ele. Além disso, o uso reiterado do conectivo adversativo “mas” acentua a oposição dos sofrimentos e, ao mesmo tempo, evidencia a exacerbação da angústia diante dos seus problemas. Dessa maneira, percebemos que o aluno se vê imerso em situações, segundo ele, tão difíceis e problemáticas quanto aquelas vivenciadas pelo protagonista da obra. Tais reações subjetivas sugerem que a leitura literária possibilitou adentrar certo conhecimento da realidade das condições de vida do homem nordestino, mas permitiu também o aprofundamento do saber sobre si mesmo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O LUGAR ESSENCIAL DA SUBJETIVIDADE

As impressões subjetivas a partir da leitura literária registradas evidenciam o quanto o vínculo afetivo construído em sala de aula, a liberdade que o aluno sente em registrar suas impressões acerca das obras, sem temer algum tipo de desaprovação ou censura, é um fator singular para o despertar do gosto pela leitura literária. Como pontua Rouxel (2013), um dos elementos que merece reflexão é a importância do desejo e do afeto na construção do leitor: “o desejo de ler nasce de mediações cuja natureza às vezes é imponderável” (p. 72). Para exemplificar a importância desse processo afetivo, registramos uma mensagem acerca da leitura e do trabalho com duas obras, a poesia de Vinicius de Moraes e a de Carlos Drummond de Andrade, que foi enviada (via *aplicativo de celular/ rede social*) por uma aluna concluinte do curso de Literatura do IB que está estudando nos Estados Unidos:

Ontem eu estava aqui com meus amigos e de vez em quando a gente se reúne para fazer uma sessão de troca de cultura: cada pessoa escolhe uma música ou um texto literário da sua cultura para mostrar para o grupo e contar um pouco e, depois a conversa normalmente evolui para uma explicação sobre o país da pessoa, as tradições de cada região, mostramos fotos. É muito especial e, me lembra muito das nossas aulas! A gente discute letras em diferentes idiomas e troca bastante cultura. É uma troca bastante rica! Ontem eu trouxe a música “Consolação”, (letra do Vinicius de Moraes) e eu abri uma discussão sobre o trabalho dele, mostrei as coisas que a gente estudou e no fim acabei até mostrando algumas coisas do Drummond. Nesses momentos eu percebo o quão importante foram nossas aulas, e que todos aqueles aprendizados são pra vida! Sou muito privilegiada de ter tido a oportunidade de aprender todas as obras que fizemos no IB e, estou levando isso pra vida real!

O relato evidencia a importância do vínculo criado e estabelecido no interior de uma comunidade interpretativa (a sala de aula), num contexto em que a relação é baseada na confiança, no respeito, na escuta mútua. Estas condições foram responsáveis por um encontro mais profundo com os textos literários, permitindo o “ensino de atitudes”, que Jean-Claude Chabanne (2009) denomina de “terceiro saber”. Dessa forma, verificamos que a disponibilidade para o texto e o desejo pela literatura são res-

postas pertinentes aos domínios cognitivo e afetivo. Segundo Rezende (2013b), é “pela leitura sensível da literatura que o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade”.

O percurso desenvolvido nesse trabalho e o registro das reações subjetivas de leitura permite-nos confirmar que a leitura literária com a implicação do leitor na leitura (a subjetividade), a leitura cursiva e os encontros estimulantes em torno dos livros dão sentido à leitura, contribuindo para que “o leitor encontre sua via singular no plural do texto” (Barthes, 1970, p. 18). O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária. É o leitor quem completa o texto, imprimindo nele sua forma singular de pensar e sentir. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetiva, mas de acolher os sentimentos dos alunos, incentivando seu envolvimento pessoal com a leitura. Verifica-se também que a leitura autônoma possibilita a identificação e convida o leitor a uma apropriação singular das obras, favorecendo assim a construção de uma outra relação com o texto, em consideração aos desejos e interpretações dos leitores reais.

Não é exagero afirmar que essas atividades de leitura literária possibilitaram aos estudantes novos ângulos de visão e novos significados sobre a realidade brasileira e sobre eles mesmos que nela se encontram inseridos, ainda que circunstancialmente. Todas as etapas do trabalho evidenciaram, por conseguinte, que a leitura literária não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo, mas também de aprofundar-se sobre si mesmo, levando os sujeitos leitores ao questionamento de suas convicções e ao confronto com seus pré-conceitos.

REFERÊNCIAS

- Amado, Jorge. (2006). *Capitães da areia*. Rio de Janeiro: Record.
- Barthes, Roland. (1970). *S/Z*. Paris: Seuil, n. 70, p. 18.
- Belmiro, C. A, Maciel, F. I. P, Baptista, M. C. & Martins, A. (org.). (2014) *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Brasil, Base Nacional comum curricular (BNCC). (2017) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em:
- Cosson, Rildo. (2016). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Cosson, Rildo. (2020). *Paradigmas para o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto.
- Cosson, Rildo. (2014). *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto.
- Dalvi, M. Amélia, Rezende, Neide Luzia de, & Jover-Faleiros, Rita (2013). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola.
- Enriquez, Eugène. (1991). *Da horda ao estado: psicanálise do vínculo social*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fish, Stanley. (1980) *Interpreting the variorum*. In: *Is there a text in this class?* Massachusetts: Harvard.
- Freud, Sigmund. (1974) *O mal-estar na cultura. Obras completas*. Vol. 21. São Paulo: Imago.
- Iser, Wolfgang. (1996) *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. Vol. 1 e 2. São Paulo: Ed. 34.
- Jauss, Hans Robert. (1994). *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

- Jouve, V. (2002). *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP.
- Lispector, Clarice. (1998). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Ministério da Educação e cultura/ SEB. Orientações curriculares nacionais (ensino médio). *Literatura*. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília.
- Neto, João Cabral de Melo. (2000). *Morte e vida severina e outros poemas para vozes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- Oliveira, Gabriela Rodella de. (2013). *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação (FEUSP) da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Oliveira, Gabriela Rodella de. (2008). *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Osakabe, H. & Frederico, E. Y. (2004). *Literatura. Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM.
- Petit, Michele. (2013). *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34.
- Rezende, Neide Luzia de, & Dalvi, Maria Amélia. (2007). Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001 – 2010). *Revista Língua, Linguística e Literatura do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV)*, v. 8, n.2. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/10715/7067>.
- Rezende, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. (2013a) In: Dalvi, Maria Amélia; Rezende, Neide Luzia de, & Jover-Faleiros, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo/SP: Parábola, p. 99-112.
- Rezende, Neide Luzia de. (2013b). Apresentação ao leitor brasileiro. In: Rouxel, Annie, Langlade, Gérard, & Rezende, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, p. 7-18.
- Ricouer, Paul. (2014). *O si-mesmo como outro*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Rosa, Guimarães. (2005). *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Rouxel, Annie; Langlade, Gérard, & Rezende, Neide Luzia. (org.). (2013). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda.
- Rouxel, Annie. (2012). “Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?” In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, nº 145, jan/abr, p. 272-283.
- Todorov, Tzvetan. (2009). *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel.
- Zilberman, Regina. (1989). *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.
- Zilberman, Regina. (2001). *Fim dos livros, fim dos leitores?* São Paulo: Senac.
- Zilberman, Regina. (2016). *Recepção e leitura no horizonte da literatura*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000100006. Acesso em: 02 Nov.