

O LUGAR DO LEITOR ENTRE LIVROS E LEITURAS

Ana Crelia Penha Dias*

Raquel Cristina de Souza e Souza**

Resumo: O presente artigo tem por objetivo fazer uma reflexão sobre o lugar reservado ao leitor e à leitura subjetiva no espaço escolar. Para tanto, foram levadas em consideração experiências realizadas com alunos e professores de escolas públicas, pensando em suas identidades leitoras e na mediação construída com o texto.

Palavras-chave: Escola. Leitura literária. Leitura subjetiva.

A leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina
(PETIT, 2009, p. 22).

Os textos da estética da recepção colocaram luz em uma figura relegada à sombra durante muito tempo quando se pensava em teoria e crítica do texto literário. Trata-se, obviamente, do leitor, que desde a década de 1970 tem merecido algum destaque dos estudos acadêmicos. Estes, por sua vez, mais recentemente, instrumentalizados pelas abordagens centradas no leitor, têm-se aproximado das reflexões sobre a leitura literária na escola, tentando superar o antigo embate entre teoria e prática.

Terry Eagleton (2006, p. 113), em *Teoria da literatura*, trata de três momentos em que se pode pensar certa periodização da teoria da literatura, segundo o núcleo em torno do qual o estudo se constrói: “[...] uma preocupação com o autor (romantismo e século XIX); uma preocupação exclusiva com o texto (Nova Crítica) e uma acentuada transferência da atenção para o leitor, nos últimos

* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Rio de Janeiro – RJ – Brasil. E-mail: anacrelia@gmail.com

** Colégio Pedro II – Rio de Janeiro – RJ – Brasil. E-mail: raquelcsm@gmail.com

anos”. Da postura egocentrada do primeiro momento, passa-se a uma tentativa radical de distanciamento, tendo apenas o texto como foco de interesse. O leitor começou há pouco a ter mais espaço, pois passou-se a considerar a importância que assume diante de um objeto cujos sentidos bebem nele a possibilidade de existirem; isto é, a multissignificância do texto depende de certas experiências dos leitores. Assim conclui Eagleton (2006, p. 113):

O leitor sempre foi o menos privilegiado desse trio – estranhamente, já que sem ele não haveria textos literários. Estes textos não existem nas prateleiras das estantes: são processos de significação que só se materializam na prática da leitura. Para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor.

O posicionamento do leitor como peça-chave para a compreensão do fenômeno literário faz parte do movimento de expansão da pragmática, como lembra Jouve (2002), e não é uma particularidade do campo literário, mas de todo o campo da linguagem, que passa a ressaltar a importância da interação na construção dos sentidos de qualquer discurso. O destinatário, diferentemente do que se concebia até então, não é passivo diante da mensagem; ele colabora na elaboração de seu sentido na medida em que precisa projetar no texto seu repertório linguístico, textual, de mundo – que inclui também suas experiências afetivas. A relação entre os interlocutores não pode ser unilateral, porque a compreensão depende de cada receptor em particular e do contexto no qual está inserido.

No entanto, as abordagens que colocam o leitor no centro do debate não têm acolhida unânime. No caso da estética da recepção, esta é frequentemente acusada de se preocupar com um leitor virtual e ideal, eminentemente teórico e afastado do leitor empírico, extratextual. As alternativas a esse impasse nem sempre parecem satisfatórias, como a confirmar a impressão de Annie Rouxel (2013) de que o leitor real costuma se mostrar resistente a qualquer teorização.

Assim, ao pensarmos a importância da subjetividade, há, frequentemente, duas forças preponderantes: a dos que defendem certo caráter de imanência do texto e a dos que, em contraponto, anunciam a total liberdade de atribuição de sentido ao texto pelo leitor. Para pensarmos um pouco mais sobre isso e também no mapeamento de quem é o leitor de que se fala, recorreremos a alguns teóricos franceses que tratam da importância da subjetividade do leitor no processo de leitura do texto literário, procurando encarar a tensão entre os dados objetivos dos textos e a apropriação única e pessoal que deles fazem os leitores de carne e osso.

Gérard Langlade (2013), no texto “O sujeito leitor, autor da singularidade da obra”, faz uma crítica ao pressuposto que norteia o programa de Francês para o ensino médio – o de que, para que haja êxito na leitura literária, é necessário sublimar a subjetividade do leitor. Cita o documento: “Para construir uma interpretação, é necessário superar as reações pessoais restritas e parciais, semente de erros, confusas em razão do jogo múltiplo das conotações” (LANGLADE, 2013, p. 25). Para o autor, o “erro” e a “confusão” anunciados pelo documento são, na verdade, intrínsecos à experiência leitora, repleta de histórias pessoais e de memórias de leitura – a que chama de “ecos subjetivos que formam o cortejo da leitura de uma obra literária” (LANGLADE, 2013, p. 26) –, e que devem ser consideradas formas de apropriação do texto:

[...] essa leitura participativa, longe de ser “ingênua” e de diluir a obra em várias referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela reali-

za, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscreve a obra como uma experiência singular (LANGLADE, 2013, p. 37).

Langlade (2013) afirma, ao final, que mais do que a literatura ou a história literária, o que importa é a leitura da literatura, isto é, a apropriação do texto pelo leitor, conferindo-lhe singularidade. Se é possível reconhecermos em seu texto grande avanço do espaço da subjetividade do leitor, por outro lado não podemos deixar de pensar em certa fragilidade em que se fixa o texto nesse panorama, pois a abordagem de Langlade dá margem para que a leitura literária seja vista sob o prisma da ausência da especificidade do texto literário, distante de seu caráter estético.

Vincent Jouve, em “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas”, reconhece também a parte constitutiva de subjetividade da leitura, defendendo, portanto, que não são negativas as interferências do leitor na leitura do texto. Entretanto, não entende esse fenômeno como irrestrito: “Com efeito, cada um projeta um pouco de si na leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (JOUVE, 2013, p. 53). O autor salienta a importância da própria estrutura textual como geradora da implicação do leitor no que lê, e avança nessa relação texto-leitor para defender a importância da subjetividade, acentuando a peculiaridade da identificação – que em princípio é programada pelo texto, por meio de recursos como a focalização interna, por exemplo – como mola propulsora de construção de sentidos: “A leitura de um texto também é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo” (JOUVE, 2013, p. 53). Na contramão da corrente que defende que a interferência do leitor atrapalha o ensino de literatura, argumenta que esta pode ser eficiente ferramenta no processo escolar, fazendo um percurso em que coloca o contato do leitor com o texto literário em direções ambivalentes: rumo à alteridade, isto é, para fora de si; e ainda no caminho da subjetividade, para dentro de si. Defende, portanto, uma intervenção parcial da subjetividade com argumentos que apontam para sua eficácia: havendo identificação do leitor com o objeto, haverá maior interesse por este.

O autor afirma ainda que os dois planos constitutivos do ato da leitura – o afetivo e o intelectual – são afetados pela individualidade do leitor. Há um espaço em que o vivido dialoga com o texto devido ao processo de representação que a obra ficcional reivindica. A essa subjetividade convocada pelo texto, o autor chama de *necessária*, e as imagens suscitadas por ela estão no plano afetivo. Mas, no plano intelectual, também ocorrem preenchimentos por parte do leitor, uma vez que a impossibilidade e o não desejo de explicar tudo no texto constrói nele lugares de incerteza, imprescindíveis nos textos literários.

Como não defende a participação irrestrita do leitor na leitura, o autor reconhece que certas intervenções estão na ordem da subjetividade *acidental*, que não encontra respaldo no texto, mas assinala que esta pode oferecer ao leitor encaminhamento muito produtivo em relação ao conhecimento de si. O processo de leitura, nessa dimensão, parece informar mais sobre o ponto de vista do leitor do que sobre o texto. Citando Iser (2002)¹, que reitera o caráter de impor-

1 “As contradições que o leitor produziu formando suas configurações adquirem sua importância própria. Elas o obrigam a se dar

tância dos equívocos no ato de leitura para retirar o leitor da zona de conforto, e afirmando ainda a dificuldade de identificar o sentido objetivo da obra literária, o autor defende a ideia de que a experiência estética é um processo que implica aproximação e distanciamento do objeto; portanto, a subjetividade acidental, provocando estranheza do leitor ante o texto, impelindo-o a explicar-se diante desse mesmo texto, contribui para esse processo dialético-dialógico. E aponta para a possibilidade de a subjetividade acidental poder ser utilizada como estratégia pedagógica, desde que haja mediação consistente do trabalho de leitura:

Espaço intermediário entre o eu do leitor e o não-eu do texto, entre o sujeito que lê e outro que escreve, entre o imaginário das representações e a realidade da linguagem, ela [a leitura] é esse lugar intermediário onde se persegue a construção jamais acabada de nossa identidade.

A confrontação do leitor consigo mesmo é, portanto, uma das dimensões maiores da leitura. A questão é saber como introduzi-la no ensino (JOUVE, 2013, p. 61).

Annie Rouxel, em artigo intitulado “Autobiografia de leitor e identidade literária”, ressalta a importância de conhecer o percurso do leitor, por meio das chamadas biografias de leitor, uma vez que no processo de registro pessoal de leituras sobreleva-se a importância que tem/teve a literatura para a formação daquele indivíduo. É possível, ainda, a partir dessas escritas de si, perceber de que modo ele se apropriou subjetivamente dos textos, construindo sentidos próprios. A autora sugere que o trajeto de formação do leitor literário, se prescinde dessas considerações, fracassa justamente por não conseguir convocar o leitor para a leitura:

A subjetividade dá sentido à leitura. [...] O leitor encontra sua via singular no plural do texto, e a literatura, em razão de seu jogo metafórico, lhe permite exprimir os eus diversos de que é feito. Essa ideia, presente há mais de trinta anos na teoria literária, parece ter permanecido sem muita incidência no ensino, onde a subjetividade suscita desconfiança, o que explica a insegurança interpretativa dos alunos de ensino médio e superior, bem como dos professores em formação. [...] Tentando preservá-lo [o texto] dos delírios do sujeito leitor, o ensino médio transforma a leitura em uma prática formal, descarnada, ao mesmo tempo em que busca de desenvolver a sensibilidade dos alunos (ROUXEL, 2013, p. 82-83).

Tendo em vista a discussão sobre a importância da subjetividade do leitor na leitura do texto literário, não é só o aprisionamento da literatura em uma disciplina e sua instrumentalização escolar os dificultadores do processo de formação do leitor. O próprio conceito de leitor está implicado no rol de variáveis que acabam por reproduzir um ensino sobre a literatura e sua história, muito mais do que uma experiência com a leitura de literatura.

Pensemos, portanto, na escola e na sua relação com a literatura. No ensino fundamental I, os professores têm reconhecido papel na formação de leitores, mas, no curso de sua profissionalização, suas próprias trajetórias de leitores não encontram espaço, assim como questões especificamente estéticas dos textos com que trabalharão em sala de aula. Isso acontece porque a aproximação

conta da insuficiência dessas configurações que ele próprio produziu. Ele pode então se distanciar do texto do qual faz parte, de sorte a poder observar, ou ao menos, se perceber implicado. A atitude de se perceber a si mesmo num processo do qual participa é um momento central da experiência estética” (ISER, 2002 apud JOUVE, 2013, p. 61).

com o texto publicado para crianças costuma acontecer por meio de um viés mais pedagógico, voltado para o desenvolvimento da aprendizagem, mesmo quando o componente lúdico se faz presente.

No ensino fundamental II, o professor, oriundo do curso de Letras, teve em sua formação bagagem teórica para análises em diferentes linhas da teoria literária, mas, salvo algumas realidades, dificilmente discutiu como aproximar aquele texto do aluno escolar. E, muito frequentemente, a disciplina Literatura Infantil e Juvenil sequer faz parte do currículo. Nessa fase de ensino, outro complicador se apresenta: quem é esse leitor que lhe chega? Não nos esqueçamos de que é aquele menino ou menina cujo acesso ao texto se fez, na etapa escolar anterior, pelo critério pedagógico e pela ludicidade – a qual não pode ser descartada, mas sua presença não poderia ser o único critério para seleção das obras. Portanto, nesse importante momento de formação, a escola vê-se perdida entre aquilo que seria “aceitável” nos termos dos rigorosos critérios acadêmicos e a realidade dos alunos, que inclui ainda uma experiência de leitura não escolarizada e desprezada pela escola.

No ensino médio, já constituída como disciplina escolar, a Literatura toma corpo em sala de aula por meio da historiografia literária e da biografia dos autores. O acesso ao texto literário é mediado por esses conceitos e o que se materializa como conteúdo são as escolas literárias. Ignorando, mais uma vez, a experiência prévia de leitura literária dos alunos, espera-se deles competências de leitura sofisticadas para dar conta da complexidade dos textos, normalmente apresentados em fragmentos ou ainda em romances e poemas em cujo universo não foi iniciado. A literatura torna-se, assim, um enigma indecifrável ou, em caráter mais objetivo, uma lista de características que, pela reunião do simplismo com a medianidade, não faz sentido para um aluno cuja capacidade de acessar informações em tempo real torna esse conhecimento irrisório e dispensável.

Diante de certa falência do ensino de Literatura e da ausência de políticas que sustentem a ideia de que arte literária deve ter espaço na escola, alguns teóricos começam a esboçar o incômodo dessa lacuna. Antonio Candido, em “O direito à literatura”, comenta que, nos dias atuais, apesar de todo desenvolvimento tecnológico e das oportunidades de resolvermos problemas sociais, ainda somos frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação (confusão da consciência, estágio vertiginoso, escurecimento da capacidade de enxergar): reconhecemos direitos às necessidades básicas, mas o direito à cultura não comparece no rol de prioridades. O autor termina sua reflexão afirmando a luta pelos direitos humanos e colocando a literatura nesse mesmo ponto de bem: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193).

Com o objetivo de fazer uma reflexão sobre o espaço ocupado pela subjetividade do leitor, analisaremos a seguir dois grupos, a partir de fragmentos de suas autobiografias de leitores: professores de um curso de Mestrado Profissional em Letras e alunos de uma escola pública federal, sem colocar em discussão em primeiro plano os papéis que ocupam no ambiente escolar.

Os alunos da turma em questão do Mestrado Profissional em Letras são profissionais da rede pública de ensino e atuam no ensino fundamental. Das seis disciplinas obrigatórias do curso, apenas uma diz respeito à literatura, e a justificativa para essa ausência pauta-se na realidade do público-alvo, o que de-

monstra que o espaço acadêmico ratifica a confusão que o ensino brasileiro faz entre a disciplina Literatura e a leitura do texto literário. Os professores do ensino fundamental, por sua vez, sinalizam suas angústias em relação a essa lacuna. Nas primeiras aulas da referida disciplina, a expectativa desses alunos dirigia-se à possibilidade de “descobrir” caminhos metodológicos que os levassem ao sucesso na formação do leitor literário. Percebemos que nem mesmo em situação de reflexões sobre o espaço do leitor aqueles professores se enxergavam como leitores e, nesse lugar de apenas formadores, percebiam em seus alunos lacunas obnubiladas em si mesmos.

Para trabalharmos um pouco a partir da realidade que nos traziam, passamos aos professores algumas perguntas, indicadas para serem respondidas sob a forma de um memorial: 1. como foi o meu percurso como leitor?; 2. como se deu a formação inicial de professor?; 3. que professor de literatura me tornei?; 4. como a literatura se faz presente em minha vida?

Em relação à primeira questão, foi muito interessante perceber que, quando pensam no percurso como leitores, esses professores resgatam um processo construído sobre a relação afetiva. As memórias de leitura estão ligadas à leitura solitária, como refúgio a certa incompatibilidade com o mundo, ou ainda, pela busca do desconhecido. Passemos ao relato de uma professora sobre aquele que ela considera ser o momento em que se inicia como leitora e sua visão sobre o significado da literatura em sua vida.

No entanto, nenhum desses livros me causou tanta satisfação quanto a leitura de A droga da obediência, do autor Pedro Bandeira, com o qual travei contato no sétimo ano. Eu desejava desesperadamente me tornar uma componente do grupo Os Karas, porque eles eram, em minha opinião, os mais corajosos e inteligentes adolescentes que existiam no universo. Para uma adolescente tímida como eu era à época, isso era tudo de mais fantástico que podia acontecer comigo, mesmo sabendo que eles só existiam na obra de Pedro Bandeira. [...] Sempre vi a literatura como uma espécie de fuga. Para mim, ela era o espaço onde eu tinha permissão para sonhar, fugir da realidade que me cercava e ser uma pessoa diferente do que eu era. Também era o lugar onde eu buscava me entender, entender o mundo e descobrir por que fazia parte dele. Se os diálogos não eram frequentes em minha casa, eu podia, imageticamente, realizá-los em minhas leituras (DSS).

A relação de identificação com a leitura, como se pode entrever no relato, dá-se pela projeção de um desejo de afastamento da realidade imediata: a menina tímida queria ser corajosa e se destacar pela inteligência, atributos eleitos por ela na leitura que faz das personagens do livro. Lê, como nos diria Freud (1996), para suprir uma ausência. A literatura viria ocupar esse lugar do sonho, de que fala o mesmo autor no referido texto. E esses espaços de leitura são os mais resgatados pelo grupo de professores: leituras que os faziam de certa forma aliviarem-se de uma realidade nem sempre confortável. Ligam-se, sobretudo, a um ritual mediado pelo afeto, em que valem mais as experiências trocadas do que efetivamente o valor estético da obra, o que de certa forma corrobora a ideia de Petit (2009, p. 48):

Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou

um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo – que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso. Alguém que desconstruiu o monumento, fazendo com que encontrasse uma voz singular.

A importância de um mediador evidencia-se, no texto de Petit (2009) e na percepção dos professores ouvidos, não pela forma institucional que lhes coloca fora de sua disponibilidade essencial, por meio de ação forçosa ou de cobranças, mas sobretudo por meio de certa forma de transmissão, o que significa a disponibilização de uma experiência que foi do mediador e por ele é compartilhada. Isto é, a literatura como *conteúdo* sobre diz menos do que a experiência da leitura literária. E isso fica mais evidente quando os professores revelam suas memórias de leitura, associando-as, quase sempre, à mediação de um professor:

Minha vida escolar reproduziu bastante todas as etapas descritas acima², com exceção ao segundo segmento do EF, no qual tive contato com variados tipos de leitura na escola. Minha então professora da antiga 6ª série levou alguns exemplares de livro que tinha em casa para que lêssemos para fazer a prova do livro paradidático (avaliação ainda muito presente em muitos modelos educacionais brasileiros), mas deixou claro que nós poderíamos continuar pegando livros emprestados após a prova. Assim eu fiz. Peguei o livro recomendado por ela para fazer a prova, fi-la e logo tratei de pegar outro, em princípio movida pela curiosidade de abrir aquele armário e poder ficar uns minutos lá escolhendo o livro, mas depois por interesse em conhecer uma nova história (ALPD).

Muitas questões podem ser iluminadas aqui, mas elencamos algumas. A primeira é o reconhecimento de que a leitura ainda é feita a partir do paradigma da avaliação e não do texto em si, isto é, há por parte dela o entendimento de que ainda não se resolveu a questão de como ler na escola sem associar essa prática, quase sempre, ao utilitarismo de uma avaliação que se quer controladora da leitura do aluno. Outra diz respeito ao fato de haver aqui certo reconhecimento também da estratégia de sedução orquestrada pela professora, quando ofertava os livros e indicava que, após a prova, a leitura poderia continuar, oferecendo assim uma certa atividade “clandestina”, como nos propôs Clarice Lispector, em que ao desejo soma-se o poder de ter a leitura para si quando quisesse. E, finalmente, há a dupla perspectiva desse olhar da autora do relato, quando recupera suas memórias leitoras, pois ora está distanciada e avaliando o processo vivido criticamente, já como docente, como quando aproxima as experiências vividas da prática escolar brasileira, ora apropria-se do olhar da criança que foi e traz para o relato a emoção envolvida nessa intimidade com o armário dos livros.

É comum encontrar nos memoriais a afirmação de que esses professores são oriundos de um processo escolar que não deu conta da formação como leitor e que a entrada na universidade se deu com um retrato de muitas lacunas. A recuperação da memória leitora, algumas vezes, parece reivindicar um espaço de letramento necessário à infância e à adolescência bem pouco presente na realidade dos brasileiros:

2 As etapas descritas pela professora referem-se ao ensino fundamental e médio e ela avalia como se dá a formação do leitor literário nelas, concluindo que a literatura se faz presente na escola quase sempre como pretexto para o ensino de outros conteúdos.

Talvez essas lacunas tenham sido trazidas do meu percurso literário, ou seja, desde minha infância. Afinal, é já nessa idade que se começa a formar um leitor! Infelizmente não cresci lendo Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Sylvia Orthof, Tatyana Belynki e outros grandes nomes. Não me lembro de haver na escola onde estudei toda a minha vida um estímulo nesse sentido (FAG).

O salto feito nos relatos, da escola à universidade, parece alocar os professores em um espaço em que suas emoções e apreensões subjetivas estão desautorizadas. O curso de Letras recebe muito mais não leitores literários do que leitores, como podemos perceber hoje em nossa prática. E a universidade não parece estar a par de sua função também como formadora de leitor, uma vez que os estudos são encaminhados para a pressuposição de que os alunos já estão formados e receberão ali apenas as ferramentas crítico-teóricas de que devem dispor como especialistas na área. O fenômeno da superespecialização imposto pelos cursos de pós-graduação e sua carga de produção acadêmica parece ainda intensificar a negligência dessa função de formação, quando na graduação os alunos acessam apenas as especificidades dos programas:

O curso de Letras recebe um estudante com muitas lacunas em sua formação escolar, mas não está preparado para preenchê-las. Pressupõe que o aluno já tinha os conhecimentos necessários para realizar aprofundamento sobre a língua e a literatura; aprofundamento que é direcionado, na maioria das vezes, de acordo com as preferências do docente que ministra a disciplina, isto é, de acordo com sua linha de pesquisa (LDC).

Em todas as falas, houve reconhecimento da necessidade de pensar as contribuições subjetivas dos leitores no processo de formação. Entretanto, é curioso como são raros os casos em que se reconhecem como leitores e também reivindicam para si a possibilidade de se permitir apropriar do espaço da leitura subjetiva, uma vez que parecem ter sido formados apenas para munirem-se das ferramentas críticas e teóricas que “comprovarão” certa leitura do texto. Uma das professoras assinala a necessidade de o professor se colocar também no lugar de direito ao espaço da leitura subjetiva: “É necessário ressaltar que um bom professor de literatura precisa, antes de qualquer coisa, desenvolver sua própria relação subjetiva com o texto literário” (LDC). Ou seja: a formação inicial, segundo os relatos, promoveu certa instrumentalização para que as leituras literárias sejam academicamente indicadas, mas não promoveu o espaço de experimentação do texto, o lugar da possibilidade de apropriação do que se lê a partir de critérios também subjetivos, que se propusessem a, inclusive, inaugurar outras leituras do mesmo texto, ou ainda a angustiar-se diante do conflito entre a leitura que faz e aquilo que é oferecido pelo texto, como propõe Jouve.

A reflexão sobre a realidade trazida por esses professores como leitores em um processo escolar despreparado para essa função, aliada às leituras teóricas que trazem a literatura para as discussões sobre ensino, amparadas por Colomer (2007), Petit (2009), José Helder Pinheiro Alves (2006), entre tantos outros a que tiveram acesso no curso, pareceu fazê-los pensar em como olhar para seus alunos quando estes vêm para as salas de aula sem bagagem como leitor literário; e, diante de tantas variáveis que se traduzem como empecilhos a essa formação, buscar saídas no cotidiano para dar espaço à liberdade e ao direito à literatura, de que trata Antonio Candido (2011). Em outras palavras, somente

depois de experimentar a literatura, em leituras feitas em sala, esses professores conseguiram compreender um pouco do caráter de sacralização do texto que deve ser questionado pelo aluno, a que a apropriação do texto, a partir de leituras solitárias e compartilhadas, com boa mediação do professor, pode conduzir:

Pois é, só agora ao rememorar minha trajetória, percebo que a literatura entrou na minha vida somente hoje, com o ProfLetras. Até então, eu pensava a Literatura a partir dos textos que eram trabalhados na sala de aula e usados para interpretação e para gramática (ARA).

Eu nunca havia pensado que a literatura era um bem que todos tinham direito de usufruir. Aliás, nunca havia pensado no embate sociocultural que há por trás do acesso dos meus alunos à literatura (DSS).

A experiência realizada na turma do ProfLetras trouxe à tona muitas reflexões, das quais destacamos a importância de aproximar, nos estudos acadêmicos, a literatura das discussões sobre ensino; a necessidade de promover um olhar mais dessacralizador e autorizado para o texto, como leitor e não só como professor de literatura, algo já afirmado como essencial por Chiappini na década de 1980, quando tratou do panorama da universidade pública brasileira e sua estreita relação com uma formação elitizadora, tendo a Universidade de São Paulo (USP) como objeto específico:

Assim, um curso de Letras, que deveria propiciar o nascimento e o amadurecimento das artes da palavra, é um lugar onde se escreve para provas, se lê para nota, se disserta para o vazio, para um interlocutor artificial – o professor – sobre textos de que é preciso falar antes de deixá-los falar a nós, antes de partir à procura da poesia e, como recomenda Drummond, penetrar surdamente no reino das palavras (CHIAPPINI, 2005, p. 191).

Pensando no outro polo, o dos alunos do ensino fundamental, uma experiência com o uso do Skoob – uma rede de relacionamento de leitores – com turmas de sexto ano nos dá informações valiosas sobre o jovem leitor que chega a uma etapa muito peculiar da escolarização: aquela em que se realiza a transição entre dois conjuntos distintos de práticas escolares com o texto literário. Se, antes, no ensino fundamental I, a presença do livro de literatura estava atrelada a uma vivência mais lúdica e mediada pelo professor, no ensino fundamental II costuma-se encarar a leitura literária como “extraclasse”: uma atividade que prescinde de mediação e que não necessita de saberes ou motivações específicos.

O objetivo da utilização da rede social era servir de registro para as trocas de livros estimuladas pela professora entre os alunos e possibilitar a formação de uma comunidade de leitores que permitisse que se confrontassem opiniões, se construíssem sentidos e se forjassem identidades leitoras, pois concordamos com Teresa Colomer (2007, p. 143) quando diz que:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

O uso da rede social foi pensado como um meio de ampliar as redes já estabelecidas presencialmente entre os alunos e criar outras, a partir de uma esco-

lha de livros menos restritiva que aquelas indicadas pelo professor para trabalhos mais sistemáticos e direcionados em sala de aula. Era uma atividade, pois, que pretendia estimular práticas horizontais de leitura, ou seja, tinha o foco nas redes de interação formadas livremente em torno dos livros. Contrapõem-se, assim, às práticas verticais, hierarquizadas, que partem do professor em direção aos alunos, por meio dos livros de leitura obrigatória, lidos por toda a turma, e a partir dos quais é possível fazer uma leitura aprofundada, diferente da leitura movida pelo lazer, própria das práticas horizontais (DÍAZ-PLAJA, 2009). Ambas, entretanto, têm papéis a desempenhar na formação do leitor literário. O uso do Skoob, pois, ocorria de forma paralela ao trabalho sistematizado com a obra literária em sala de aula.

Observando-se as resenhas publicadas pelos 120 alunos, de quatro turmas, que participaram da atividade, podemos destacar três aspectos importantes para o escopo deste artigo. O primeiro deles diz respeito aos livros mais citados, o que nos ajuda a compor um painel das preferências dos leitores jovens; o segundo refere-se à subjetividade inscrita nas resenhas, a partir das quais é possível entrevermos os critérios de avaliação das obras empregados pelos estudantes; o terceiro atém-se à efetivação (ou não) da construção da comunidade de leitores.

Em relação ao primeiro aspecto, se nos ativermos às obras que se repetem em duas ou mais turmas, notaremos a presença dos livros da série *Fala sério*, de Thalita Rebouças, e os da saga *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, nas quatro turmas. *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, também aparece nas quatro turmas. *A ilha perdida*, de Maria José Dupré, um clássico da coleção Vaga-lume, está presente igualmente nas quatro turmas. Narrativas da trilogia *Jogos vorazes*, de Susanne Collins, comparecem a três turmas. *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, também (versão original nos três casos). Obras de Pedro Bandeira e Agatha Christie estão presentes em três turmas igualmente. As narrativas³ a seguir aparecem em duas turmas: *Percy Jackson* (Rick Riordan), *Querido diário, otário* (Jamie Kelly), *Fazendo meu filme* (Paula Pimenta), *A cabana* (William P. Young), *Poderosa* (Sérgio Klein), *As crônicas de Nárnia* (C.S. Lewis), *Robinson Crusóé* (adaptações). *Harry Potter* (J. K. Rowling), curiosamente, só aparece em uma turma.

O que a lista acima revela sem muita surpresa é que o horizonte de expectativas dos jovens leitores é formado, sobretudo, por literatura de entretenimento, principalmente estrangeira, e nem sempre produzida à intenção de leitores tão jovens quanto os que estão aqui em questão. É o caso dos *crossovers* como *Crepúsculo*, *Jogos Vorazes* e *A cabana*, *best-sellers* mundiais que figuram em listas gerais, sem consideração de faixa etária – o que certamente nos impele a pensar nas estratégias de legibilidade empregadas por essas obras. Ao lado desses e dos *best-sellers* nacionais, há clássicos da literatura de entretenimento, como Agatha Christie, Pedro Bandeira e Maria José Dupré, sendo que esses dois últimos devem seu sucesso menos às acintosas estratégias de *marketing* naturalizadas atualmente do que à mediação editorial nas escolas, em especial nas décadas de 1970 e 1980, possibilitando sua permanência nas bibliotecas e na história afetiva de muitos adultos que passaram as indicações de leitura adiante. Dos 16 nomes elencados, entre títulos e autores, apenas dois pertencem estritamente ao cânone legitimado pela academia: *A bolsa amarela*, possivelmente herança de

3 Não individualizamos o título do volume quando inseridos em séries.

um leitor adulto ou fruto de adoção escolar, e *Alice no país das maravilhas*, cujos personagens circulam frequentemente em variados produtos da indústria cultural, reforçando sua representação no imaginário coletivo desses jovens.

Quando partimos para a análise das resenhas, percebemos, em primeiro lugar, uma dificuldade enorme dos leitores em se colocarem como sujeitos efetivos da escrita. De maneira geral, seus textos não passavam de resumos de conteúdo, com uma ou outra impressão mais pessoal. Mesmo quando ensaiavam textos mais opinativos, os argumentos se assemelhavam bastante, o que, ao menos, permite um esboço dos critérios utilizados por eles na escolha dos livros. Seriam eles:

1. A identificação: “A autora consegue colocar em pauta tudo o que uma adolescente sente em determinados momentos da vida” (A.); “Livro muito bom para quem está passando por dificuldades na adolescência!!!” (B.); “Gostei desse livro por falar de coisas que podem ter acontecido com alguém da minha idade, coisas de jovem” (H.).
2. O entretenimento (leveza, rapidez, simplicidade): “De tão interessante que era, li esse livro em dois dias” (T.); “Eu gostei muito desse livro, e se você ler, vai ler várias páginas por dia” (L. F.); “Eu gostei tanto desse livro que o li bem depressa” (V.); “A história nos faz rir e nos divertir” (B.); “Adorei. Achei muito divertido” (K.); “Dei muitas risadas com esse livro” (B. B.); “É um vocabulário bem adolescente que facilitou muito o entendimento e me entreteu muito mais” (F.).
3. O enredamento/imersão: “Ele prende o leitor ao seu texto bem elaborado fazendo com que consuma páginas e páginas de pura ação e aventura” (P.); “Achei muito interessante este livro, porque você parece que está dentro da história” (A. B.); “Uma história muito boa e cheia de mistérios que me deixou curiosíssima até o fim” (M.); “No início eu achei meio chatinho, mas, quando começou a tensão, a fuga e a luta eu comecei a me empolgar” (Y.); “Depois de ler a primeira página não larguei mais, quase devorei o livro pra chegar no final” (T.).
4. O ensinamento: “Com este livro aprendi que devemos sempre confiar em nossos amigos e termos um espírito de equipe unida” (L.); “Por isso esse livro é ótimo. Pois quando você lê, adquire conhecimentos sobre coisas que nem sabia sobre mitologia” (G.); “Com esse livro aprendi que devemos ter nossa própria opinião sobre o que devemos comer e não comer tudo o que a televisão mostra” (A. C.); “Eu aprendi várias coisas, a principal é que não se devem rejeitar ninguém como amigo pelo estereótipo” (J.); “Com este livro aprendi muitas coisas como: quando temos um objetivo e quando queremos alguma coisa, devemos lutar por isso e também aprendi o quanto a leitura é importante na vida das pessoas” (J. C.).

Os critérios são todos, como podemos observar, condizentes com as convenções da literatura de entretenimento. A pouca profundidade das resenhas e a dificuldade em se implicarem no texto como verdadeiros sujeitos pode estar relacionada ao grau de maturidade dos estudantes. Porém, as ocorrências acintosas de fórmulas como “Eu aprendi que” e variantes – suplantando até as considerações sobre o enredamento –, assim como as paráfrases de conteúdo, nos revelam

outro aspecto: esses jovens não foram acostumados na escola a projetar sua subjetividade no texto. Isso não significa que não o façam; entretanto, ao identificarem o uso do Skoob como uma atividade escolar, entenderam que deveriam dizer aquilo que imaginavam que o professor queria ouvir, segundo o que Roger Chartier (1996) chamou de “efeito de legitimidade”. É, possivelmente, o reflexo de uma prática escolar com o texto literário que o vê como pretexto para o ensinamento de conteúdos, instrucionais e morais, e não como objeto estético, o que é revelador do trabalho que faz com a obra literária no primeiro segmento do ensino fundamental.

Consequentemente, não se formaram comunidades de leitores. Em parte, porque os jovens não se sentiam à vontade para dialogar com os colegas e se limitavam a elogiar as resenhas, e não a discutir os livros. Talvez isso seja também um reflexo das práticas escolares, que não se voltam à argumentação, à troca de ideias, além do que os meninos e meninas poderiam estar pensando que, elogiando os colegas, os estariam ajudando de alguma forma diante dos olhos da professora. Por outro lado, o próprio funcionamento da rede social não se mostrou eficaz para os nossos propósitos. Primeiro, porque o sistema de notificações do Skoob não é tão eficiente quanto o de outras redes sociais, como o Facebook. Há notificação quando alguém posta uma resenha, mas não é possível saber, por exemplo, quando algum comentário sobre ela foi feito, a não ser que o usuário entre diretamente na página de outro usuário. A interação entre os alunos ficava, assim, prejudicada, pois as notificações permitiriam que fossem informados o tempo todo, automaticamente, sobre novas resenhas e comentários postados entre os membros do grupo; seriam, pois, um estímulo para que os alunos voltassem às postagens para concordar, discordar, acrescentar etc.

Foi isso o que nos levou a trocar a rede social no trimestre seguinte, com uso sistemático nos anos posteriores e com resultados muito mais satisfatórios. Entendemos que o Skoob havia sido interpretado como uma tarefa escolar pelas turmas porque era uma rede social praticamente desconhecida, que necessitou de familiarização nas aulas de informática educativa e aprendizagem de seu *modus operandi*. Com o Facebook, ao contrário, de uso amplamente disseminado e cotidiano, pudemos perceber um envolvimento muito maior dos leitores não só nas atividades de comentários e trocas de impressões, mas na própria qualidade das resenhas, em termos de projeção da subjetividade. Não temos espaço para avançar nessa análise, mas gostaríamos de reproduzir uma das interações que nos permitem atestar a mudança de comportamento dos leitores:

D. Acho que um dos fatos mais impressionante do livro é que Romeu e Julietta se entregaram totalmente ao amor com apenas 13 anos! O trecho que recitei pra **B.** falava exatamente isso: “ROMEU: Com as leves asas do amor, transpus estes muros porque os limites de pedra não servem de empecilho para o amor. E o que o amor pode fazer, o amor ousa tentar. Assim, teus parentes não me são obstáculos.”

B. Cara, [você] me fez chorar de verdade, então eu quero o livro.

D. Demorou ;P

B. Olha, eu achei lindo esse trecho que você leu pra mim, ele mostrou que para o amor não existem barreiras e quando se ama a idade é o menor dos problemas, então você pensa “mas eles só tinham 13 anos”, não existe

idade para se ter sentimentos, e posso falar isso tranquilamente, pois vivi esse mesmo tempo.

L. D., oque vc leu pra **B.** ... [muito] lindo!

B. Kkkkkkkk! [risos]

Confesso que mexeu comigo, e sempre que leio um poema parece que eu mudo... Não sei explicar.

D. Acho que todo poema muda uma pessoa. É a pessoa que, às vezes, não percebe isso.

B. a sensação que tenho quando leio um poema é que o(a) autor(a) fez ele pra mim. Então às vezes eu penso “será que foi um aviso?”, e meus pensamentos mudam... mas não tudo... é uma sensação boa e ao mesmo tempo confusa. Sei o que sinto, mas não sei dizer o que sinto.

Nesse breve percurso da escolarização da leitura literária, na realidade brasileira, podemos entrever algum esboço de leitor: o aluno, a que Rouxel (2013) chamaria de “leitor forçado”, distanciado de sua cultura e de sua “outra identidade como leitor”, a não escolar; e, mais subliminarmente, o leitor professor, cujo espaço é subtraído por uma formação que o retira do espaço de construção subjetiva da leitura para alocá-lo na instrumentalização da formação, que o fará reproduzir o mesmo cenário de engessamento da leitura literária em que se fez aluno de Literatura, sem tê-lo feito leitor literário. Um processo que se aproxime desses leitores, de suas biografias, precisa constituir parte da cultura letrada das comunidades leitoras: “A autobiografia de leitor permite igualmente entrever como se determinam os gostos literários e a identidade de leitor” (ROUXEL, 2013, p. 68). Há que se pensar em processos formativos contínuos, ligados à escolarização, mas também abarcados fora dela, que abriguem essa condição de leitor como sujeito na construção dos sentidos do texto.

THE PLACE OF THE READER BETWEEN BOOKS AND READINGS

Abstract: The present work aims at reflecting upon the place reserved to the reader and to the subjective reading in school. To this end, we considered some experiments which were conducted with students and teachers in public schools, so that we could speculate on their reader identities and the mediation they built with the text.

Keywords: School. Literary reading. Subjective reading.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. H. P. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In: PINHEIRO, H.; NÓBREGA, M. (Org.). *Literatura: da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2006.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

- CHIAPPINI, L. *Reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- DÍAZ-PLAJA, A. Entre libros: la construcción de um itinerário lector próprio em la adolescência. In: COLOMER, T. (Org.). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, 2009.
- EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. IX, p. 135-143.
- ISER, W. O jogo do texto. In: LIMA, L. C. (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- JOUBE, V. *A leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- JOUBE, V. A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- ROUXEL, A. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

Recebido em agosto de 2015.

Aprovado em novembro de 2015.