

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LEITURA: ESTUDOS LINGUÍSTICOS, LITERÁRIOS
E MUDIÁTICOS
LINHA DE PESQUISA: MEDIAÇÃO EM LEITURA**

Rosiene Almeida Souza Haetinger

**“JANELA SOBRE A PALAVRA”: A LEITURA SUBJETIVA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS**

**Santa Cruz do Sul
2021**

Rosiene Almeida Souza Haetinger

**“JANELA SOBRE A PALAVRA”: A LEITURA SUBJETIVA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS**

**Tese apresentada ao
Programa de Pós-
graduação em Letras –
Mestrado e Doutorado,
Área de concentração em
Leitura: estudos
linguísticos, literários e
midiáticos, Universidade
de Santa Cruz do Sul –
UNISC, como requisito
parcial para obtenção do
título de Doutor em Letras.**

**Orientadora: Profa. Dra.
Rosane Maria Cardoso.
Coorientador: Prof. Dr.
Gustavo Horacio Bombini.**

**Santa Cruz do Sul
2021**

CIP - Catalogação na Publicação

Haetinger, Rosiene Almeida Souza

Janela sobre a palavra: : a leitura subjetiva na formação de professores de Letras / Rosiene Almeida Souza Haetinger. – 2021. 123 f. ; 26 cm.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Rosane Maria Cardoso.

Coorientação: Prof. Dr. Gustavo Horacio Bombini.

1. Leitura subjetiva. 2. Sujeito leitor. 3. Texto do leitor. 4. Acadêmicos de Letras. 5. Formação de professores. I. Cardoso, Rosane Maria. II. Bombini, Gustavo Horacio. III. Título.

Para minha mãe, pela vida, pela força, pelo exemplo.

*Para meu marido, pelo amor, pelo companheirismo, pelo colorido em minha
vida.*

AGRADECIMENTOS

Fazer um doutorado é um desafio grande, que envolve muito tempo e exige bastante a nível intelectual e emocional. Especialmente quando esses anos foram de incertezas em relação a políticas públicas em prol da educação, da leitura, da pesquisa, e de apreensão em função da pandemia de Covid19.

Por isso, ao chegar ao momento de findar esse caminho, é muito importante agradecer, pois não percorri essa trajetória sozinha, precisei e contei com a ajuda de muitas pessoas.

À Rosane Cardoso, pelo acolhimento à minha pesquisa, pela orientação, mas principalmente pela amizade, pelo carinho, pelas palavras sempre acolhedoras que me ajudaram a ir em frente, a sentir que eu não estava sozinha nesse processo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNISC, com os quais aprendi muito.

Aos professores membros da banca de defesa da tese, pela leitura e palavras pertinentes, pela generosidade no compartilhamento de saberes.

À Universidade do Vale do Taquari – Univates – pelo apoio e pelo acolhimento à pesquisa.

À Universidade de Buenos Aires (UBA), por me receber via Programa

Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

Ao professor Gustavo Bombini, que, além de ser uma referência em pesquisa e docência, é uma pessoa amável, que me recebeu muito bem no doutorado sanduíche em Buenos Aires, na Argentina, me conduzindo intelectualmente de maneira pertinente e generosa.

Aos professores que conheci durante o doutorado sanduíche em Buenos Aires, que não só me receberam de maneira carinhosa como acrescentaram muito à minha pesquisa e à minha vida: Cecília Bajour, Sergio Frugoni, Paula Labeur, Gloria Fernández, Sabrina Martín e Noelia Lynch.

Às colegas do curso de Letras da Univates, pela ajuda, apoio, amizade e palavras de estímulo.

Aos alunos do curso de Letras, razão da pesquisa e da minha paixão pela docência, pelas trocas, pelo apoio, pelo carinho, por tudo que vivenciamos.

Ao Augusto Darde e à Makeli Aldrovandi, por me ajudarem na revisão das traduções.

Aos amigos, pelo incentivo, colaboração e amizade.

Aos meus irmãos, por compartilharem comigo essa caminhada, sempre torcendo por mim.

À minha família, por estar sempre do meu lado.

Ao meu marido Werner, por ter sido meu apoio amoroso, meu porto, por ter me ajudado e embarcado comigo nas aventuras e desventuras do doutorado.

Muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho constitui-se em uma pesquisa sobre a *leitura subjetiva* na formação de professores de Letras. Tradicionalmente, espera-se que o acadêmico do mencionado curso leia e analise textos literários, o que faz com que muitas vezes a obra seja vista como um objeto estético a ser “decifrado”. Essa perspectiva, de acordo com a experiência da autora na orientação de estágios supervisionados, se reflete nas propostas pedagógicas com a literatura na educação básica, as quais acabam priorizando a análise estrutural ou a historiografia literária. Diante desse contexto, é possível questionar o quanto, nas aulas de Literatura durante a graduação, o aluno do curso de Letras consegue aproximar-se subjetivamente do livro, como *sujeito leitor* (ROUXEL, 2012a), uma vez que “a confrontação do leitor consigo mesmo é (...) uma das dimensões maiores da leitura. A questão é saber como introduzi-la no ensino” (JOUVE, 2013, p. 61). A partir desse questionamento, a presente tese concentra-se na leitura subjetiva na formação de professores, cujo problema de pesquisa é: os estudantes do curso de licenciatura em Letras, que são professores em formação, tornam-se mais sensíveis à experiência literária enquanto formante da sua subjetividade a partir de vivências em aulas de Literatura que envolvam a leitura subjetiva? Apoiando-se na perspectiva teórica da leitura subjetiva e seus desdobramentos – sujeito leitor e texto do leitor -, com especial ênfase nos trabalhos de Annie Rouxel, Gérard Langlade, Pierre Bayard, Jean Bellemin-Noël, Vincent Jouve, entre outros, esta tese traz a prática da leitura subjetiva empreendida junto aos licenciandos em Letras a fim de perceber se fazer emergir a subjetividade dos alunos – tanto de forma oral como escrita – faz com que a relação com o texto literário se torne mais pessoal, subjetiva. Para isso, foram propostos momentos de debate e de escrita de textos do leitor nas aulas do componente curricular “Literatura brasileira IV”, que ocorreu em formato virtual devido à pandemia de Covid19. A aplicação da pesquisa foi um momento de afirmação do que o tema indicava, pois o retorno dos alunos de Letras foi muito emocionante. Na leitura dos textos do leitor escritos a partir de propostas pensadas tendo em vista as leituras indicadas no componente curricular “Literatura brasileira IV”, foi possível perceber o modo empático com que os acadêmicos se dirigiram aos livros e aos personagens, usando um tom fraterno e familiar, mostrando que houve uma ligação subjetiva, muito mais próxima, com a obra literária. Essa perspectiva mudou a postura do acadêmico de Letras no que tange à sua relação com o livro, o que se pode comprovar, de modo mais efetivo, quando o modo de escrever no texto do leitor apareceu na escrita de

uma prova, cuja proposta não levava em consideração a leitura subjetiva. Isso mostrou que os acadêmicos consideraram que o texto literário não era algo fora deles, mas que pertencia a eles. Por fim, pode-se afirmar que as propostas de produção de textos do leitor a partir da relação subjetiva com a obra literária transformaram a escrita em uma experiência, em uma jornada interna. Por isso, podemos considerar que a pesquisa respondeu positivamente ao problema proposto nesta tese, pois os alunos de Letras se abriram cada vez mais diante das propostas de escrita do texto do leitor, o que acabou impactando também no olhar da pesquisadora sobre a docência e o papel da literatura na formação de professores de Letras.

Palavras-chave: Leitura subjetiva. Sujeito leitor. Texto do leitor. Acadêmicos de Letras. Formação de professores.

ABSTRACT

The present work constitutes a research on subjective reading in the formation of Language and Literature teachers. Traditionally, the academic of the aforementioned program is expected to read and analyze literary works, which often makes the texts be seen as an aesthetic object to be “deciphered”. This perspective, according to the author's experience in guiding supervised internships, is reflected in the pedagogical proposals with literature in basic education, which end up prioritizing structural analysis or literary historiography. Given this context, it is possible to question how much, in Literature classes during the undergraduate program, the student of the Language and Literature Program is able to subjectively approach the book, as a reader (ROUXEL, 2012a), since “the reader's confrontation with themselves is (...) one of the greatest dimensions of reading. The question is to know how to introduce it in teaching” (JOUVE, 2013, p. 61). Based on this questioning, this dissertation focuses on subjective reading in teacher education, and its research problem is: do students of the Licentiate Degree in Language and Literature, who are teachers in training, become more sensitive to the literary experience as a formant of their subjectivity from experiences in Literature classes that involve subjective reading? Based on the theoretical perspective of subjective reading and its consequences – reader subject and reader's text -, with special emphasis on the works of Annie Rouxel, Gérard Langlade, Pierre Bayard, Jean Bellemin-Noël, Vincent Jouve, among others, this dissertation brings the practice of subjective reading undertaken with undergraduate students of the Language and Literature Program in order to analyze if having the students' subjectivity emerge – both orally and in writing – makes the relationship with the literary text more personal and subjective. For this, moments of debate and writing of reader's texts were proposed in the classes of the curricular component “Brazilian Literature IV”, which happened in a virtual format due to the Covid19 pandemic. The application of the research was a moment of affirmation of what the theme indicated, as the return of the Language and Literature students was very emotional. In reading the reader's texts written from proposals designed in view of the readings indicated in the curricular component “Brazilian Literature IV”, it was possible to notice the empathetic way in which the academics addressed the books and characters, using a fraternal and familiar tone, showing that there was a subjective connection, much closer, with the literary work. This perspective changed the position of the academic of Language and Literature regarding their relationship with the book, which could be more effectively proven

when the reader's way of writing in the text appeared in the answers of a test, whose proposal did not take into consideration the subjective reading. This showed that students considered that the literary text was not something strange to them, but that it belonged to them. Finally, it can be said that the reader's text production proposals based on the subjective relationship with the literary work transformed writing into an experience, into an internal journey. Therefore, we can consider that the research responded positively to the problem proposed in this dissertation, as the students of Language and Literature opened up more and more to the reader's text writing proposals, which ended up also impacting the researcher's view of teaching, and the role of literature in the education of Literature teachers.

Keywords: Subjective reading. Subject reader. Reader's text. Academics of Language and Literature. Teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 “CELEBRAÇÃO DA VOZ HUMANA”¹: A VEZ DO LEITOR ATRAVÉS DA LEITURA SUBJETIVA	19
1.1 Do leitor implícito ao leitor empírico: o trajeto até o sujeito leitor.....	19
1.2 Olhar para o texto através de si: a perspectiva do sujeito leitor.....	26
1.3 Um gesto de leitura: o texto do leitor.....	36
2 “CELEBRAÇÃO DA CORAGEM”: PRESSUPOSTOS PARA A APLICAÇÃO DA PESQUISA	51
2.1 O trajeto até o sujeito leitor: proposta e metodologia.....	51
2.2 A perspectiva do sujeito leitor: os licenciandos do curso de Letras.....	53
2.3 O texto do leitor: propostas de debate e escrita.....	58
3 “CELEBRAÇÃO DAS BODAS ENTRE A PALAVRA E O ATO”: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS E LEITURA SUBJETIVA	65
3.1 A leitura subjetiva na formação de professores de Letras.....	68
3.2 O valor da <i>experiência</i> e o texto do leitor na formação dos professores de Letras.....	74
4 “CELEBRAÇÃO DA SUBJETIVIDADE”: O SUJEITO LEITOR DO CURSO DE LETRAS	83
4.1 A expressão do sujeito leitor na oralidade: (re)descobrimo a fala e a escuta.....	85
4.2 Correio literário: carta aberta à subjetividade.....	87
4.3 Subjetividades entrelaçadas: o livro e o sujeito leitor.....	91
4.4 O sujeito leitor diante do espelho literário: a personagem a partir de si.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	110

¹ Todas as expressões entre aspas nos títulos da tese e dos capítulos são das seguintes obras de Eduardo Galeano: *O livro dos abraços* (2003) e *As palavras andantes* (2007).

ANEXOS	118
Anexo A: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	118
Anexo B: Parecer consubstanciado do CEP.....	120

INTRODUÇÃO

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus.

Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

- O mundo é isso - revelou -. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo. (GALEANO, 2003, p. 13)

Primeira pessoa do singular: expressão do sujeito. Embora seja um elemento de caráter singular do ser humano, muitas vezes a subjetividade é vista com desconfiança no meio acadêmico. Entretanto, na presente tese, que ora inicio, peço licença para usar a primeira pessoa do singular (pela expressão da minha voz enquanto sujeito, docente, leitora, pesquisadora) e a do plural (pois me acompanham outros pesquisadores, professores), dado que esta pesquisa vai de encontro a um dos dogmas do cartesianismo, qual seja a neutralidade do pesquisador, do cientista, como se o sujeito estivesse separado da realidade que ele estuda.

Neste caso, como um bordado, tecido com diferentes cores e desenhos, esta tese está permeada das notas subjetivas da minha vida pessoal e profissional, dos livros que li, das aulas e da interação com alunos de diferentes tempos e espaços da minha trajetória como docente. Esses elementos me construíram e me fizeram ser como sou hoje enquanto professora de Literatura. Por isso, eu, como pesquisadora, assumo ser parte implicada em todo o processo de construção da tese, afinal, esse percurso me atravessa, constitui a minha trajetória. Sendo assim, sinto-me à

vontade para me colocar no texto, porquanto não sou uma mera espectadora. Logo, para introduzir esta tese, apresento-me.

Desde muito jovem escolhi ser professora, assim como, a partir do momento em que fui alfabetizada e descobri a biblioteca da escola, fui uma leitora apaixonada. No ensino médio, fiz o curso magistério, e após, devido à paixão pela literatura, decidi cursar Letras. Durante o curso de graduação, uma das atividades extracurriculares que mais influenciaram a minha trajetória acadêmica foi a participação, de forma voluntária, no Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), que tinha como projeto de pesquisa o tema “A Poética do Devaneio e da Imaginação Criadora” (PERKOSKI; CAVALCANTE; VARGAS, 1999; PERKOSKI, 2015).

No referido grupo, estudamos a teoria do devaneio e da repercussão e ressonância do filósofo francês Gaston Bachelard. Baseados nesses estudos, organizávamos a atividade de extensão “Encontros com a poesia”, que ocorria uma vez por semana na referida universidade. A partir da incursão nas atividades de pesquisa e extensão, a filosofia bachelardiana determinou a minha prática docente (leccionei durante alguns anos no ensino fundamental e médio) e a minha perspectiva em relação ao sistema literário (autor-obra-leitor) porque passei a considerar muito mais a subjetividade do leitor. Diante desse impacto, a filosofia de Gaston Bachelard serviu como base para as pesquisas que se seguiram na pós-graduação, tanto na especialização quanto no mestrado. Em suma, o que aprendi no grupo de pesquisa *Estudos poéticos*, nos *Encontros com a poesia* e com Bachelard influenciou e acompanhou a minha trajetória, tanto no meio acadêmico como na escola.

Tendo em vista o exposto, na presente tese não poderiam faltar referências a Bachelard - e por isso ele vai aparecer ocasionalmente. Não vou dedicar um capítulo a ele, mas, por me considerar uma professora que tem uma forte influência bachelardiana, posso afirmar que isso me levou a compreender e ter afinidade com a perspectiva teórica que constitui-se na base desta tese: a leitura subjetiva. A percepção da compatibilidade entre a filosofia de Bachelard e a leitura subjetiva se confirmou quando, ao estudar o tema, me deparei com autores que citavam o filósofo francês, como Mazauric, Fourtanier e Langlade (2011). Nessa ocasião, percebi que há uma relação muito interessante - mas que não será desenvolvida

aqui - entre os conceitos de repercussão e ressonância de Bachelard e a leitura subjetiva. Por isso, embora seja um risco - afinal, encontro-me em um momento de ser avaliada -, trago Bachelard em algumas linhas e entrelinhas deste trabalho.

Além das referências a Gaston Bachelard, escolhi fazer um diálogo com textos do escritor uruguaio Eduardo Galeano – e isso tem relação com as minhas preferências no que tange à literatura, pois gosto muito de suas obras. Talvez alguém possa perguntar: o que Eduardo Galeano, Gaston Bachelard e os autores que tratam da leitura subjetiva têm em comum? Por que estão nesta tese? Em primeiro lugar, porque consideram a subjetividade do ser humano como algo imprescindível às relações humanas (cada um no seu segmento). Em segundo lugar, porque fazem parte da minha construção e constituição enquanto ser humano, leitora e professora. Sem passar por essas experiências de leitura literária, de vida e de docência, eu não teria escrito a tese deste modo. Por isso, pedi licença, no início desta introdução, para usar a primeira pessoa do singular e do plural, uma vez que não me construí sozinha, mas em relação com as pessoas e os livros.

Na minha trajetória acadêmica – graduação, especialização e mestrado – me debrucei sobre temas teóricos, de análise literária, mas quando comecei a lecionar no curso de Letras, me deparei com outra perspectiva em relação à literatura: a formação de professores. Além das disciplinas da área de Literatura do curso de Letras, trabalho com preparação e orientação de estágio de literatura, tendo já sido orientadora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no subprojeto “Português”, que atuava nas séries finais do ensino fundamental de uma escola pública, e no Programa Residência Pedagógica, ora em curso – ambos financiados pela Capes.

Nesse contexto, me defronto a cada ano com as implicações, os medos e a responsabilidade atinentes a essa etapa tão importante em um curso de licenciatura: quando o acadêmico de Letras adentra a sala de aula da educação básica. Nessa caminhada, percebi o quão determinante é essa fase de preparação para atuar na escola para além dos conteúdos teóricos; e que o professor deve ser, antes de tudo, efetiva e apaixonadamente um leitor.

Ao longo dos momentos em que acompanhava os estágios dos acadêmicos de Letras, constatei que as aulas de literatura ministradas no curso de Letras

serviam de modelo aos estagiários, que reproduziam algumas práticas adotadas no ensino superior na escola de educação básica. Descobrir isso foi como olhar-se no espelho e perceber que, se as minhas aulas serviam de modelo, algo precisava ser mudado, afinal, o enfoque na universidade é muito mais técnico, voltado a uma abordagem crítica, teórica e histórica, que “requer dos alunos uma postura imediata de análise distanciada do texto literário e, assim, raramente é para os alunos o lugar da experiência estética” (ROUXEL, 2014, p. 19). Essa situação me fez refletir muito: para que eu ensino literatura? Que mensagem, em relação a isso, eu estava passando aos licenciandos em Letras – que, claro, seria repassada aos alunos das escolas -, os quais deveriam formar leitores?

Não há como negar que a rotina da sala de aula, as demandas burocráticas interpelam o professor, mas procurei me desvencilhar para empreender uma reflexão e resgatar o sentido da literatura. Afinal, o texto literário se constitui em um elemento único – não se trata de uma máquina, uma célula, uma equação -: é uma arte que, além do seu caráter estético, emana da e para a nossa humanidade, que nos forma, nos transforma, nos faz olhar para o outro e para nós mesmos. Essas características – próprias da arte – reforçam o fato de que a nossa relação com a literatura no ato da docência deve ser distinta de outras matérias.

A partir dessas inquietações – e das reflexões suscitadas na Universidade de Buenos Aires durante a vivência promovida pelo Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da Capes -, resolvi, no Doutorado, debruçar-me sobre a formação de professores que atuarão como mediadores de leitura, mas que, acima de tudo, devem ser considerados em sua subjetividade enquanto, eles mesmos, leitores: os alunos do curso de Letras, enfocando, no caso da pesquisa da presente tese, na importância de eles serem, antes de tudo, sujeitos leitores, porquanto implicados na experiência da leitura. Sendo assim, o tema da presente tese concentra-se na leitura subjetiva na formação de professores, cujo problema de pesquisa é: os estudantes do curso de licenciatura em Letras, que são professores em formação, tornam-se mais sensíveis à experiência literária enquanto formante da sua subjetividade a partir de vivências em aulas de Literatura que envolvam a leitura subjetiva?

Para isso, apoio-me na perspectiva teórica da leitura subjetiva e seus desdobramentos – sujeito leitor e texto do leitor -, com especial ênfase nos trabalhos

de Annie Rouxel, Gérard Langlade, Pierre Bayard, Jean Bellemin-Noël, Vincent Jouve, entre outros. Segundo Langlade (2007b, p. 71), “por leitura subjetiva, entendemos a forma como um texto literário afeta - *emoções, sentimentos, julgamentos* - um leitor empírico”². Ainda, conforme reflete Rouxel (2014, p. 19), essa perspectiva nos convida “a pensar uma didática que faria desta experiência singular um momento privilegiado (...) para trazer à luz aquilo que, na obra, interpela e implica sua sensibilidade, sua memória, seus valores, sua visão de mundo”.

Além da pesquisa teórica, a presente tese traz a prática da leitura subjetiva que empreendi junto aos licenciandos em Letras a fim de perceber se fazer emergir a subjetividade dos alunos – tanto de forma oral como escrita – faz com que a relação com o texto literário se torne mais pessoal, subjetiva. Para isso, propus momentos de debate e de escrita de textos do leitor nas aulas do componente curricular “Literatura brasileira IV”, que ocorreu em formato virtual devido à pandemia de Covid19.

Diante do problema de pesquisa e do posicionamento teórico, a tese está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, intitulado “‘Celebração da voz humana’: a vez do leitor através da leitura subjetiva”, empreendo uma revisão e uma análise da trajetória acerca da compreensão sobre o leitor, desde a ideia de leitor implícito até a de sujeito leitor. Partindo deste conceito, adentro nas especificidades da noção de leitura subjetiva – base desta tese –, chegando até a de texto do leitor.

O capítulo “‘Celebração da coragem’: pressupostos para a aplicação da pesquisa”, por sua vez, traz, na primeira seção, informações sobre a proposta de aplicação da pesquisa e a metodologia adotada. Na sequência, apresento e reflito acerca do *locus* e dos sujeitos da pesquisa – alunos do curso de licenciatura em Letras matriculados no componente curricular “Literatura brasileira IV” de uma universidade do interior do Rio Grande do Sul –, além de expor as propostas de debate e escrita para a promoção do texto do leitor que foram aplicadas junto aos acadêmicos.

² Do original : « Par lecture subjective, nous entendons la façon dont un texte littéraire affecte - *emotions, sentiments, jugements* - un lecteur empirique » (LANGLADE, 2007b, p. 71). **Observação:** todas as traduções feitas na presente tese foram realizadas pela autora, com exceção da que está no rodapé da página 37.

Em seguida, no capítulo intitulado “‘Celebração das bodas entre a palavra e o ato’: formação de professores de letras e leitura subjetiva”, trago elementos teóricos e efetuo uma reflexão acerca de “uma didática da leitura subjetiva” (ROUXEL, 2014, p. 22) junto ao licenciando em Letras. Para aprofundar o tema, pondero também sobre o valor da *experiência*, na perspectiva de Jorge Larrosa (2012; 2014; 2017), e das possibilidades do texto do leitor na formação de professores do mencionado curso de licenciatura.

Já no quarto capítulo – “‘Celebração da subjetividade’: o sujeito leitor do curso de letras” – apresento as produções dos estudantes de Letras feitas a partir das propostas de debate e escrita apoiadas na perspectiva da leitura subjetiva. Trago, assim, não somente a descrição dos encontros realizados com os alunos do curso de Letras no decorrer do componente curricular “Literatura brasileira IV”, como também as suas vozes, a subjetividade que revelou-se nos textos do leitor. As reflexões que realizo são mediadas pelas minhas percepções a partir de uma “escuta sensível” (BARBIER, 1998) das manifestações dos sujeitos leitores – que constituem-se em professores em formação.

Este capítulo anuncia a contribuição da pesquisa – que exponho também nas “Considerações finais” da tese - ao campo do ensino de literatura na formação de professores, qual seja mostrar que trazer às mediações a subjetividade do leitor aproxima este da obra literária, empreendendo uma efetiva e afetiva experiência de leitura. Como consequência, se este leitor é um futuro professor que se torna encantado pela literatura, podemos ter a esperança de que o cenário da leitura no Brasil pode melhorar, dando aos cidadãos do nosso país a possibilidade de escolher caminhos.

1 “CELEBRAÇÃO DA VOZ HUMANA”: A VEZ DO LEITOR ATRAVÉS DA LEITURA SUBJETIVA

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada. (GALEANO, 2003, p. 23)

1.1 Do leitor implícito ao leitor empírico: o trajeto até o sujeito leitor

A inserção da subjetividade no horizonte do ensino de literatura aparece decorrente de uma caminhada que vem aos poucos trazendo o leitor para o centro do processo de formação e ensino, considerando-o como parte importante da tríade do sistema literário: autor-obra-público.

A estética da recepção pode ser apontada como precursora desse pensamento, pois, como afirma Zilberman (2004, p. 7), tratou-se de um “acontecimento histórico” no âmbito dos estudos literários. Antes do advento dessa perspectiva, até meados dos anos 1960, o texto literário se sobrepunha ao leitor em função de sua estrutura e de seu significado constituírem-se independentemente de quem o lesse. A leitura imanente focava na filologia e no historicismo.

Foi a partir da fundação da Universidade de Constança, na Alemanha, em 1966, que se produziu um ambiente para se pensar em novas ideias, tendo em vista que a proposta da referida instituição de ensino era direcionada à inovação na pesquisa acadêmica. Nesse contexto propício a investir em novos olhares, Hans Robert Jauss, ao questionar os métodos filológico e historiográfico e até os métodos de ensino escolares que se baseavam nessas perspectivas, fez uma conferência, em 1967, intitulada “A história da literatura como provocação à teoria da literatura”,

texto que acabou sendo publicado e que se tornou a base para se pensar o que o pesquisador denominou como *estética da recepção*. Na obra, Jauss critica as escolas formalista e marxista, as quais, segundo o teórico alemão, mesmo antagônicas, não são capazes de dar conta do fenômeno literário:

A escola marxista não trata o leitor - quando dele se ocupa - diferentemente do modo com que ela trata o autor: busca-lhe a posição social ou procura reconhecê-lo na estratificação de uma dada sociedade. A escola formalista precisa dele apenas como o sujeito da percepção, como alguém que, seguindo as indicações do texto, tem a seu cargo distinguir a forma ou desvendar o procedimento. Pretende, pois, ver o leitor dotado da compreensão teórica do filólogo, o qual, conhecedor dos meios artísticos, é capaz de refletir sobre eles - do mesmo modo como, inversamente, a escola marxista iguala a experiência espontânea do leitor ao interesse científico do materialismo histórico, que deseja desvendar na obra literária as relações entre a superestrutura e a base. (JAUSS, 1994, p. 22-23)

Na nova proposta metodológica de investigação literária, Jauss reconhece e incorpora a *recepção* do texto literário e o conseqüente *efeito* no leitor. Em outras palavras, há a percepção de uma relação dialógica entre o texto e o leitor, o que Jauss desenvolve a partir da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (que havia sido seu professor) e da aproximação com a fenomenologia (JAUSS, 1979). Conforme Zilberman observa, pode-se afirmar que:

(...) a estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor (...) seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social. (ZILBERMAN, 2004, p. 10-11)

Além de Jauss, é importante ressaltar que outros autores colaboraram com o desenvolvimento da estética da recepção, dos quais há que se destacar as pesquisas de Wolfgang Iser, principalmente no que tange à teoria do efeito estético. Fundamentalmente, a metodologia da estética da recepção considera dois momentos: o do efeito, o qual depende da estrutura da obra e sua repercussão no leitor implícito, e o da recepção, que depende do horizonte de expectativas do leitor. Nesse sentido, Jauss “vê-se perante um conceito de leitor que arrisca defini-lo enquanto subjetividade variável, dependente de suas experiências pessoais” (ZILBERMAN, 2004, p. 33-34) e do contexto histórico.

Entretanto, o conceito de horizonte de expectativas, na estética da recepção, pressupõe que a obra projeta interpretações aos leitores de acordo com sua experiência de vida e de leitura, ou seja, Hans Robert Jauss considera a

participação do leitor, assim como sua subjetividade, mas não com o alcance das particularidades desse receptor (como no caso do conceito de *sujeito leitor*, que será explorado na próxima seção do presente capítulo). Isto é, Jauss conjectura um *leitor implícito*, portanto potencial, não um *leitor real*.

Outrossim, o pesquisador alemão acreditava que considerar o efeito e o horizonte de expectativas do leitor faria com que se entendesse melhor a repercussão de determinada obra tanto no período de seu lançamento como com o passar dos anos. A partir dessa metodologia, poderia se observar e analisar os olhares interpretativos sobre as textos literários, se havia mudança no decorrer do tempo ou não³.

Para desenvolver os fundamentos da estética da recepção e explicar suas especificidades, questionamentos e conceitos, Hans Robert Jauss escreveu sete teses, as quais se encontram em seu livro *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1994). Na *primeira tese*, Jauss assevera que o leitor é a parte fundamental da historiografia literária, pois é ele que atualiza a obra ao longo do tempo, incorporando novos sentidos conforme o contexto histórico e social em que vive. Do sistema autor-obra-leitor, Jauss considera o próprio autor (e o crítico literário) um leitor que escreve de acordo com a sua experiência de vida objetiva e subjetiva, e com a sua vivência no contexto histórico-social:

A historicidade da literatura não repousa numa conexão de “fatos literários” estabelecida *post festum*, mas no experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores. Essa mesma relação dialógica constitui o pressuposto também da história da literatura. E isso porque, antes de ser capaz de compreender e classificar uma obra, o historiador da literatura tem sempre de novamente fazer-se, ele próprio, leitor. (JAUSS, 1994, p. 24)

A fim de refutar uma leitura equivocada da estética da recepção, o teórico alemão, na *segunda tese*, assevera que a ideia não é resultar em uma “sociologia do gosto” baseada no psicologismo ou no impressionismo. Ao pensar na metodologia, Hans Robert Jauss:

(...) deixa em aberto a questão de a partir de que dados se pode apreender e alojar num sistema de normas o efeito de uma obra particular sobre determinado público. Há, entretanto, meios empíricos nos quais até hoje não se pensou - dados literários a partir dos quais, para cada obra, uma

³ Como exemplo dessa mudança de interpretação sobre uma obra literária, vale lembrar o caso da recepção de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, em relação ao olhar sobre a personagem Capitu e a suposta traição a Bentinho.

disposição específica do público se deixa averiguar, disposição esta que antecede tanto a reação psíquica quanto a compreensão subjetiva do leitor. (JAUSS, 1994, p. 28)

Com base nessa argumentação, Jauss explica o conceito de *horizonte de expectativas*, cujo fundamento baseia-se nas experiências de vida (contexto histórico e social) e de leituras, ou seja, pressupõe-se que o leitor tenha um “saber prévio” (JAUSS, 1994, p. 28), o que possibilita compreender e interpretar um texto literário. Segundo Jauss, a obra “desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a ‘meio e fim’, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão” (JAUSS, 1994, p. 28).

Valendo-se do mencionado conceito, Jauss argumenta, na *terceira tese*, que o valor de uma obra pode ser avaliado, dentre outras coisas, pelo rompimento da expectativa do leitor. Isto é, mesmo que a leitura de um determinado livro possa apoiar-se nas experiências do leitor, as inovações formais e/ou temáticas, ao deslocarem o leitor do que este espera, oferecem uma nova perspectiva e desafiam a compreensão e a interpretação, instigando, assim, o leitor a desconstruir e reconstruir seu olhar em relação à experiência estética da leitura. Consoante o teórico alemão:

O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre um suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova — cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras, jamais expressas, pode ter por consequência uma “mudança de horizonte” (...). (JAUSS, 1994, p. 31)

Sendo assim, é a partir da análise da história da recepção que é possível refutar a ideia de uma leitura única e inalterável do texto literário. Por sua vez, na *quarta tese*, “mais comprometida com a hermenêutica” (ZILBERMAN, 2004, p. 36), Jauss argumenta que a metodologia recepcional possibilita analisar a obra em suas temporalidades, ou seja, como foi feita a sua compreensão e interpretação ao longo do tempo. Nesse sentido, “a reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado possibilita (...) que se apresentem as questões para as quais o texto constituiu uma resposta e que se descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra” (JAUSS, 1994, p. 35).

Por seu turno, a *quinta, sexta e sétima teses* tratam essencialmente da historicidade da literatura do ponto de vista da estética da recepção, relacionando-a ao processo dialógico entre texto, leitor, horizonte de expectativas e contexto histórico. De acordo com Jauss (1994, p. 50), “a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social”. Nas três últimas teses, é possível compreender seu programa metodológico, o qual estuda a literatura a partir de três aspectos:

(...) o diacrônico, relativo à recepção das obras literárias ao longo do tempo (tese 5); o sincrônico, que mostra o sistema de relações da literatura numa dada época e a sucessão desses sistemas (tese 6); por último, o relacionamento entre a literatura e a vida prática (tese 7). (ZILBERMAN, 2004, p. 37)

Além de considerar que o leitor tem um papel relevante na constituição e na historiografia do sistema literário, Hans Robert Jauss o define – de acordo com os preceitos da estética da recepção - como um sujeito inserido em um contexto social e histórico, que carrega consigo uma bagagem de vida e de leitura. Antes do advento das ideias do pesquisador alemão (quando predominava o formalismo e o marxismo, ambos criticados por Jauss), a experiência estética do leitor não era considerada, ou seja, se pensava que a obra continha uma interpretação imutável e, por isso, não havia o interesse pelo papel do destinatário do livro, muito menos pelas suas impressões. Entretanto, conforme argumenta Jauss:

(...) texto algum jamais foi escrito para ser lido e interpretado filologicamente por filólogos, ou – acrescento eu – historicamente por historiadores. Ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa. (JAUSS, 1994, p. 23)

Desse movimento dialógico entre leitor e obra se pode entender a trajetória do conceito de *leitor*. Wolfgang Iser, que também participou do desenvolvimento da estética da recepção, tinha como tema de pesquisa a Teoria do efeito estético, que focaliza o receptor do texto literário. À vista disso, elaborou o conceito de *leitor implícito*, o qual, segundo Iser (1996):

(...) não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. (...) A

concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor. (ISER, 1996, p. 73)

Percebe-se na definição que o leitor de Wolfgang Iser não está sendo considerado em sua particularidade, mas de uma forma mais geral. Já Hans Robert Jauss vai para o *leitor explícito*, cuja definição une a recepção da obra literária a partir da experiência estética com o contexto sócio-histórico. Diante dessas definições, é possível entender que:

Para Jauss, a estética da recepção resulta na mudança do foco para a apreensão de texto literário, foco em que o leitor assume uma condição indispensável para essa devida apreensão. Para o crítico, há duas “posições” para o leitor, diante do texto: em uma, com conceitos derivados de Wolfgang Iser, tem-se o leitor implícito, percebido como elemento articulado às estruturas objetivas do texto; em outra, tem-se o leitor explícito, indivíduo sócio-histórico que absorve uma criação artística com as suas qualidades e defeitos. Assim, esse indivíduo-leitor se torna responsável pela recepção propriamente dita da obra e suas características ético-estéticas. (TINOCO, 2010, p. 14)

A partir dessas considerações, infere-se que Iser concentra-se nos efeitos que determinada obra literária provoca no leitor, enquanto que Jauss está mais interessado em saber como ocorre a recepção. Diante das teorias de Jauss e Iser, Luiz Costa Lima argumenta:

Na verdade, as posições de Jauss e Iser não são, nem nunca foram, totalmente homólogas. Ao passo que Jauss está interessado na *recepção* da obra, na maneira como ela é (ou deveria ser) recebida, Iser concentra-se no *efeito* (*Wirkung*) que causa, o que vale dizer, na *ponte* que se estabelece entre um texto possuidor de tais propriedades – o texto literário, com sua ênfase nos vazios, dotado pois de um horizonte aberto – e o leitor. (LIMA, 1979, p. 25)

Apesar de ter recebido algumas críticas (como as de EAGLETON, 1999, e COMPAGNON, 2010; além das ponderações de ZILBERMAN, 2004), não há como negar a importância do advento da estética da recepção. Seu caráter inovador trouxe o leitor ao centro do debate, o que não era considerado anteriormente. O olhar para a recepção do texto permitiu o surgimento de outras teorias e ampliou a abrangência da pesquisa a partir das obras literárias.

Por sua vez, partindo da teoria da recepção e de alguns pressupostos da Semiótica, Umberto Eco reflete sobre o ato da interpretação, iniciando esses estudos no livro *Obra aberta*, de 1962. As reflexões de Eco sobre o tema irão se aprofundar nas obras *Lector in fabula*, publicada em 1978, e *Os limites da interpretação*, de 1990. Nesses livros, percebe-se que o teórico italiano tem como

objeto de estudo o receptor do texto literário no processo dialógico da leitura e da interpretação de uma obra aberta, ou seja, que admite várias interpretações.

Umberto Eco desenvolve, assim, o conceito de leitor-modelo. Segundo o teórico italiano:

(...) um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da própria capacidade concreta de comunicação, mas também da própria potencialidade significativa. Em outros termos, um texto é emitido por alguém que o atualize - embora não se espere (ou não se queira) que esse alguém exista concreta e empiricamente (ECO, 2004, p. 37)

Nessa seara, vamos do *leitor implícito* (de acordo com W. Iser), *leitor modelo* (conforme concepção de Umberto Eco) ao *leitor real* ou *empírico*, que se encontra no cerne do ato da leitura. Este leitor é cambiante, inconstante e, conforme afirma Rouxel (2013), resiste às teorizações. Nesse caso, há uma ênfase na *experiência da leitura do leitor real*, ou, conforme os estudos que envolvem a leitura subjetiva, do *sujeito leitor*. Este é o leitor que consideramos na presente tese, aquele cujas ações, reações, sentimentos, gostos, humores, memórias se fazem presentes e são valorizados na sala de aula, em especial na formação de professores de Letras.

Assim, a partir do advento das proposições da estética da recepção, “a atividade do leitor está hoje reabilitada, promovida e até mesmo consagrada por numerosos teóricos da literatura e da recepção literária”; no entanto, o “interesse é mais pelo leitor enquanto instância textual do que pelas reações e inferências interpretativas dos leitores empíricos, julgados demasiadamente aleatórios, demasiadamente contingentes” (ROUXEL; LANGLADE, 2013a, p. 19-20).

Nesse sentido, leva-se em consideração que o leitor é um sujeito que está em contínua construção identitária, e os livros - reconfigurados pelo leitor em função de sua própria rede de indícios - se constituem em elementos dialógicos a partir dos quais a personalidade se constrói, auxiliando a organizar a sua relação com os textos e com os outros. Esse tema será aprofundado na próxima seção, onde se tratará sobre os conceitos de leitura subjetiva e sujeito leitor.

1.2 Olhar para o texto através de si: a perspectiva do sujeito leitor

O surgimento dos estudos que não só valorizam como priorizam a subjetividade do leitor – mais especificamente do leitor real ou empírico – aprofundaram a visão sobre aquele que lê. Segundo considerações de Rouxel, “apenas a partir de 2004 a noção de ‘sujeito leitor’ passa a ser abertamente discutida e levada em conta dentro da esfera didática” (ROUXEL, 2012b, p. 274). O mencionado ano ficou marcado pelo colóquio “Sujets lecteurs et enseignement de la littérature”, que ocorreu de 29 a 31 de janeiro de 2004, na *Université de Rennes 2*, na França.

No livro *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*, organizado pelos coordenadores do referido evento (Annie Rouxel e Gerard Langlade), podemos encontrar os textos escritos pelos painelistas a partir das suas conferências. Conforme os autores, o ponto central do evento era o debate sobre a “tensão entre os dados objetivos de um texto e a apropriação singular pelos sujeitos da leitura”⁴ (ROUXEL; LANGLADE, 2004, p. 12). Ou seja, o objetivo do colóquio era explorar “os espaços efetivos de liberdade de que gozam os verdadeiros leitores face às obras que implicitamente programam e codificam a forma como pretendem ser lidas”⁵ (ROUXEL; LANGLADE, 2004, p. 12). Diante da temática abordada, buscava-se “questionar o lugar, o status e as formas que as experiências subjetivas das obras podem ter, do jardim de infância à universidade, ao lado da necessária transmissão de conhecimentos sobre a literatura, sua história, seus códigos, seus rituais”⁶ (ROUXEL; LANGLADE, 2004, p. 13).

A partir do tema da leitura subjetiva, o evento problematizou a relação do leitor com o livro no ensino da literatura, questionando: “Os padrões da escola

⁴ Do original : « (...) tension entre données objectives d'un texte et appropriation singulière par des sujets lecteurs » (ROUXEL; LANGLADE, 2004, p. 12).

⁵ Do original : « (...) les espaces de liberté effectifs dont jouissent les lecteurs réels face à des œuvres qui programment et codifient implicitement la façon dont elles entendent être lues » (ROUXEL; LANGLADE, 2004, p. 12).

⁶ Do original : « (...) interroger sur la place, le statut et les formes que peuvent avoir les expériences subjectives des œuvres, de la maternelle à l'Université, à côté de la nécessaire transmission de connaissances sur la littérature, son histoire, ses codes, ses rituels » (ROUXEL; LANGLADE, 2004, p. 13).

coincidem necessariamente com os direitos do texto ou são de outra ordem? Como preservar e construir a liberdade do leitor na própria consciência dos limites dessa liberdade?”⁷ (ROUXEL; LANGLADE, 2004, p. 13).

Nesse sentido, as pesquisas têm avançado principalmente com os precursores franceses que refletem sobre essa ideia, com destaque para as considerações de Vincent Jouve, Annie Rouxel e Gérard Langlade sobre a *leitura subjetiva*. De acordo com Langlade (2007b):

Por leitura subjetiva, entendemos a forma como um texto literário afeta - emoções, sentimentos, julgamentos - um leitor empírico. Este último preocupa-se mais com as repercussões individuais de uma obra sobre si mesmo do que com a descrição analítica das categorias textual, genérica e estilística do segundo⁸. (LANGLADE, 2007b, p. 71)

Além de abranger a interpretação do texto literário tendo em vista a subjetividade e as experiências pessoais do leitor, esse novo posicionamento epistemológico considera que “a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emocional e não apenas cognitiva, parece decisiva”⁹ (PETIT, 2009, p. 1). Em outras palavras, mais do que fazer uma leitura crítica do livro - relacionando o enredo com questões sociais, históricas, da teoria literária, entre outros -, é importante que o sujeito leitor sinta-se incentivado a falar ou escrever sobre ele a partir de suas emoções, sentimentos, associações pessoais, entre outros, o que faz com que o texto literário o constitua, posto que se tornou parte importante e formante constituinte de quem o leu.

Aos que defendem uma leitura somente analítica, “impessoal”, “científica” do texto literário, vale argumentar que o plano intelectual, assim como o afetivo, é movido pela subjetividade (JOUVE, 2013). Isso quer dizer que, para que a leitura de uma obra literária se dê de maneira satisfatória, é necessário que o leitor sinta-se

⁷ Do original : « Les normes scolaires coïncident-elles nécessairement avec les droits du texte ou sont-elles d'un autre ordre? Comment préserver et construire la liberté du lecteur dans la conscience même des limites de cette liberté ? » (ROUXEL; LANGLADE, 2004, p. 13).

⁸ Do original : « Par lecture subjective, nous entendons la façon dont un texte littéraire affecte - émotions, sentiments, jugements - un lecteur empirique. Ce dernier s'attache plus aux retentissements individuels que suscite une œuvre sur lui-même qu'à la description analytique des catégories textuelles, génériques et stylistiques de celle-ci » (LANGLADE, 2007b, p. 71).

⁹ Do original : « (...) la capacité à établir avec les livres un rapport affectif, émotif, et pas seulement cognitif, semble décisive » (PETIT, 2009, p. 1).

parte implicada no processo, considerando não somente sua bagagem intelectual, como também seus (des)afetos, suas emoções, suas reações, enfim, sua voz.

Como reflete Rouxel (2018, p. 19), a “leitura subjetiva se inscreve assim em ruptura com a tradição – ao mesmo tempo institucional e teórica – que suspeitava e distanciava a subjetividade como fonte de perda e de erros e preconizava os valores de objetividade, de racionalidade”. Ainda segundo a mencionada autora, a perspectiva de uma prática da leitura subjetiva, “confirma a mudança de paradigma do Leitor Modelo teorizado por Eco (1985) pelo leitor real” (ROUXEL, 2018, p. 19).

Diante do exposto acerca da leitura subjetiva, faz-se importante compreender o conceito de *sujeito leitor*, tendo em vista que para que a primeira ocorra, é preciso que ao segundo sejam dadas as condições para que possa expressar-se. Gérard Langlade (2007b), por sua vez, define o sujeito leitor como aquele

(...) que se manifesta quando, envolvido em uma leitura, opera através dela refigurações de si. O sujeito leitor é um sujeito dinâmico e móvel que constrói de leitura em leitura sua identidade leitora. Ele é um sujeito reflexivo que se questiona sobre seu engajamento como leitor e a mancha fictícia sob a qual ele aparece¹⁰. (LANGLADE, 2007b, p. 72)

Percebe-se, na definição de Langlade (2007b), que a literatura acarreta mais transformações no leitor do que (não) supunha a teoria literária. A partir dessa premissa, o leitor é visto enquanto sujeito da leitura, na sua individualidade e subjetividade – e, por isso, variável, indeterminado. Nas palavras de Rouxel (2018, p. 21), o leitor “é um sujeito mutável, desatado, descontínuo que não cessa de se fazer e de se desfazer e que experimenta ‘eus’ múltiplos. A leitura literária é o lugar de uma incessante remodelagem”. Além dessa incursão na própria individualidade, destacamos a importância desta “experiência de alteridade que é a leitura”, em que “o leitor se abre a outros valores e cresce sua humanidade e descobre o outro que existe nele” (ROUXEL, 2018, p. 21).

É em função do olhar sobre o sujeito leitor que se torna possível afirmar que uma obra pode ser lida de diferentes maneiras, pois traz consigo experiências de vida e de leitura únicas. Como argumenta Gérard Langlade:

¹⁰ Do original : « (...) qu'il se manifeste quand, engagé dans une lecture, s'opère à travers celle-ci des refigurations de soi. Le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique qui construit de lecture en lecture son identité lectorale. Il est un sujet réflexif qui s'interroge sur ses engagements de lecteur et sur les bigarrures fictionnelles sous lesquelles il apparaît » (LANGLADE, 2007b, p. 72).

(...) quando leio (...), minha atenção não está focalizada exclusivamente nesses traços estéticos, nesses índices de referência literária, o que não significa que sejam ignorados por mim, que os apague artificialmente de meu espírito; estão, entretanto, associados a outros elementos que remetem a minha personalidade global: meus conhecimentos literários e minhas leituras anteriores, sem dúvida, mas também minha experiência de mundo, minhas recordações pessoais, minha história própria. (...) Assim, toda obra literária engendra uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências, sempre únicas, dos leitores empíricos. (LANGLADE, 2013, p. 32-33)

Acerca do exposto, pode-se afirmar que a própria literatura mostra isso nos textos de alguns escritores quando tratam da experiência da leitura, ou seja, alguns autores eventualmente apontam literariamente uma ideia de sujeito leitor em suas obras. Um dos exemplos é o texto “A função do leitor/1”, do escritor uruguaio Eduardo Galeano:

Quando Lúcia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lúcia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos.

Muito caminhou Lúcia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antíóquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas.

Muito caminhou Lúcia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância.

Lúcia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela (GALEANO, 2003, p. 20).

O último parágrafo do texto de Galeano expressa a relação entre leitor e livro, quando não importa a interpretação “correta” – e, portanto, única – da obra, mas como essa leitura se incorporou à subjetividade de Lúcia, assim como ocorre com qualquer leitor. Essa ideia demonstra que mais importante que fazer uma crítica do livro é ter a possibilidade de que a obra faça parte da formação da complexidade do sujeito.

Os estudiosos franceses que se debruçam sobre o tema da leitura subjetiva também chamam a atenção para a percepção de alguns escritores quando estes refletem sobre as suas próprias reações diante da leitura de algum livro. Segundo Rouxel:

A observação dos grandes leitores – escritores, críticos literários, filósofos – mostra que eles não renunciam a si mesmos quando leem e é seu investimento subjetivo que garante o valor dessa leitura (Proust, Gide, Manguel, Dumayet, Serres, Tremblay, etc). Isso nos convida a receber, na sala de aula, as “experiências de leitura” e, na pesquisa, a observar leituras liberadas de protocolos e normas escolares. (ROUXEL, 2012a, p. 14)

O curioso, ao entrar em contato com essas reflexões de escritores renomados, é perceber que as suas surpresas e inquietações são similares a de qualquer leitor. É claro que, do ponto de vista do professor, é preciso desconstruir paradigmas no que se refere ao tema. Frequentemente, os estudantes - de qualquer nível de ensino, incluindo a graduação - fazem associações do livro com a sua vida que destoam da interpretação “esperada” da obra literária. Como reagir? Mesmo tendo uma caminhada de estudo e de pesquisa acerca das teorias da leitura subjetiva, muitas vezes me vi diante de uma associação inesperada. Ao longo do tempo, fui aprendendo que nesses momentos o mais importante é o diálogo, esclarecendo que há leituras que são provenientes da mistura da obra com a subjetividade de cada um, e outras são mais distanciadas do sujeito – como no caso da crítica literária -, e que ambas são pertinentes.

Os exemplos referidos indicam que, conforme o conceito de sujeito leitor de Langlade (2007b), o leitor não é um mero coadjuvante do tripé autor-obra-leitor, e que a obra literária não atua somente como um esforço intelectual, mas também ajuda a desenhar a identidade pessoal e de leitor. Nessa perspectiva, Annie Rouxel (2018) explica:

Inseparável da noção de sujeito leitor, a LS¹¹ é uma forma de leitura literária na qual se exprime plenamente a singularidade de um leitor empírico. Ela dá conta da maneira única na qual o leitor reage a uma obra expondo sua personalidade profunda, seus valores, seu imaginário. Ela constitui uma alternativa radical das práticas tradicionais, sempre presentes no ensino e grandemente responsáveis do desafeto dos alunos pela literatura. (ROUXEL, 2018, p. 19)

Pode-se conjecturar que ambos os conceitos – leitura subjetiva e sujeito leitor - constituem-se no estágio mais recente e – por que não dizer – valente das teorias da leitura. Isso porque se está em uma área desconhecida e, pode-se afirmar, desvalorizada: aquela em que se reconhecem os sentimentos, as associações, as descobertas, em suma, a bagagem cultural e pessoal do leitor. Ainda, nesse contexto, destacamos as considerações de Rouxel, quando ela argumenta que “mais que um lugar de expressão do sujeito leitor, a leitura é um lugar de existência” (ROUXEL, 2012b, p. 278), e, em função disso, “é pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o universo do leitor que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito” (ROUXEL, 2012b, p. 281).

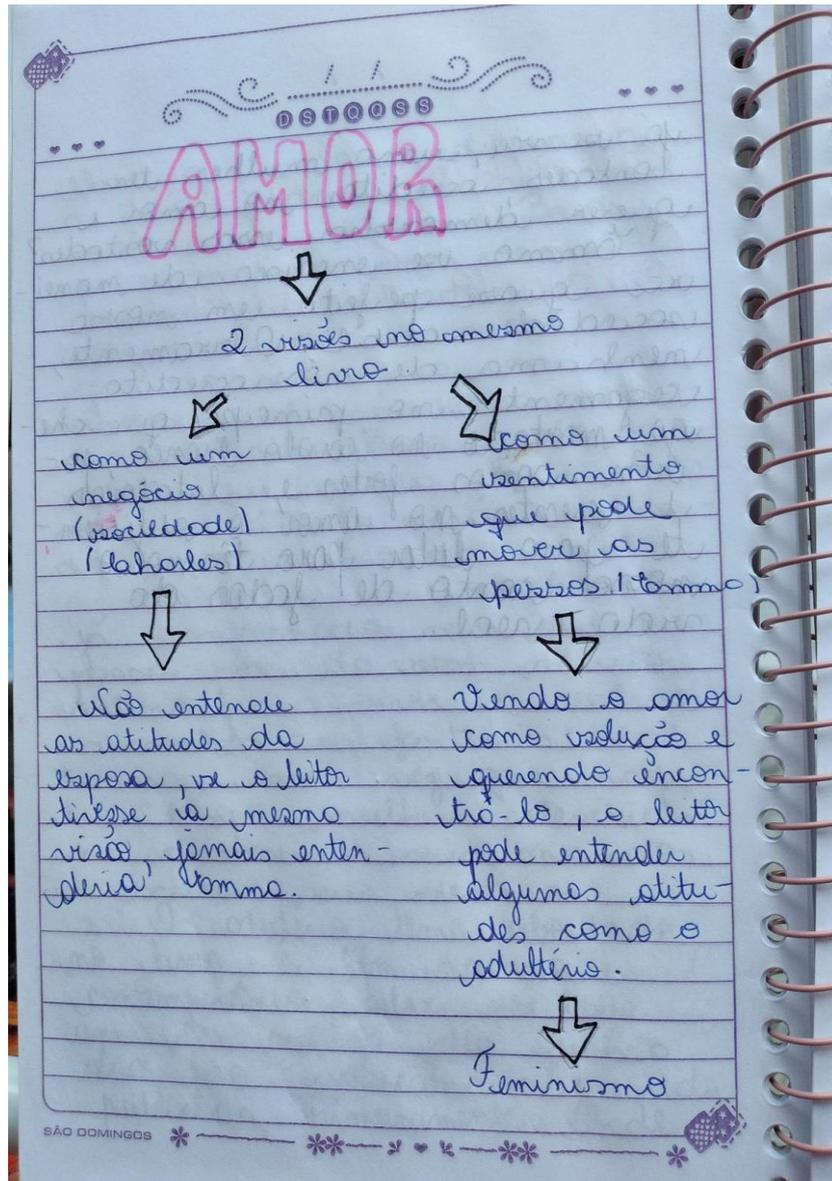
¹¹ LS: Leitura subjetiva.

Conscientes da relevância de considerar o sujeito leitor no contexto educacional, importa saber como promover e perceber a leitura subjetiva na sala de aula. Ainda durante a leitura (que pode ser feita em casa ou na instituição de ensino), segundo Gérard Langlade (2013), alguns marcadores da subjetividade podem aparecer: são as ressonâncias de tempos, espaços, nomes, livros, pessoas, entre outros, que perpassam o enredo ou os versos lidos. Nas palavras de Langlade (2013):

(...) quando leio “um livro em minha poltrona para meu prazer” -, minha atenção não está focalizada exclusivamente nesses traços estéticos, nesses índices de referência literária, o que não significa que sejam ignorados por mim, que os apague artificialmente de meu espírito; estão, entretanto, associados a outros elementos que remetem a minha personalidade global: meus conhecimentos literários e minhas leituras anteriores, sem dúvida, mas também minha experiência de mundo, minhas recordações pessoais, minha história própria. (LANGLADE, 2013, p. 32)

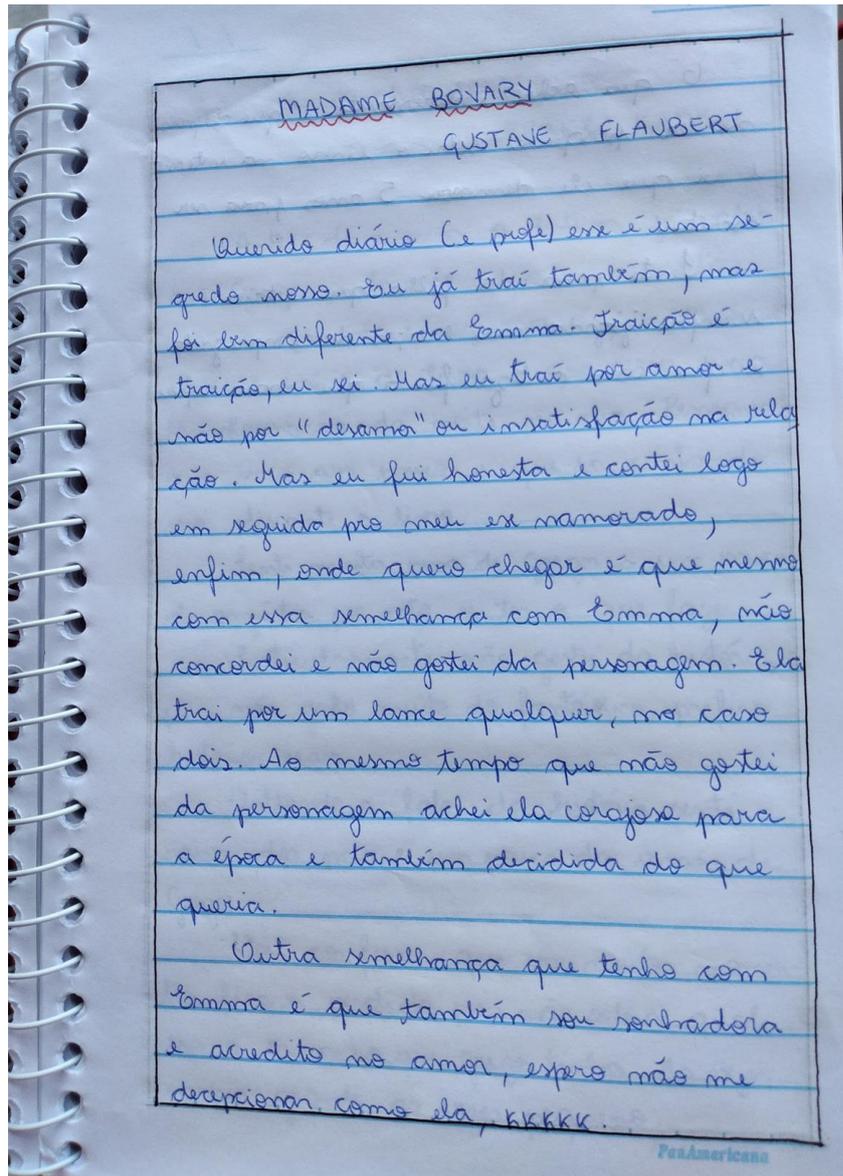
Se o interesse do professor é conhecer e destacar essas ressonâncias, vale considerar a possibilidade de propor aos alunos a escrita do diário de leitura (doravante DL), que é uma proposta condizente com o presente estudo para verificar as reações do leitor no ato da leitura. Passando do foro íntimo ao escolar, o DL aponta para a relação entre o sujeito leitor e a obra literária, além de considerar e dar relevância à voz de quem lê. Como docente, há alguns anos, propus aos alunos de um componente curricular do curso de Letras a escrita de um DL¹². Na ocasião, para acompanhar a escrita, a cada quatro ou cinco aulas, eu pedia que os licenciandos levassem o diário para a aula a fim de conversarmos sobre o processo. Foi fascinante ver a trajetória deles: alguns começaram a usar o DL para fazer resumos, esquemas ou leituras críticas das obras lidas, ou seja, não estavam interpondo a sua subjetividade, como podemos ver na página do diário de uma aluna escrita a partir da leitura da obra *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert:

¹² Fiz uma apresentação sobre essa prática no evento online “Ensel: Veredas”, na Universidade Estadual de Londrina (HAETINGER, 2020a).



Fonte: arquivo da autora.

Com o passar do tempo – e em função dos diálogos em sala de aula sobre a função pedagógica de um DL -, as escritas foram mudando, tornando-se mais subjetivas. Em suma, percebi que os alunos foram se sentindo mais à vontade para expressar-se, como no exemplo de diário de uma aluna elaborado tendo em vista a leitura do livro de Flaubert, cujo uso da primeira pessoa do singular e a mescla do enredo da obra do escritor francês com a vida dela dão o tom íntimo e confessional de um diário e evidenciam a leitura subjetiva:



Fonte: arquivo da autora.

Para fomentar a leitura subjetiva na sala de aula, há que se considerar dois movimentos e momentos: o da oralidade e o da escrita. Em se tratando de oralidade, a primeira ação do professor pode ser a de planejar situações em que seja propiciado ao leitor exercer a fala e a escuta, o que se torna exequível a partir de perguntas dirigidas ou por meio de falas livres, sem roteiro. É fundamental que o docente tenha uma postura de acolhimento diante dos depoimentos dos alunos, uma vez que irão emergir situações, lembranças, sorrisos, lágrimas, os quais se constituem nas ressonâncias de uma leitura implicada.

No momento de expressão oral dos alunos, dependendo da condução do professor, pode ocorrer uma mescla de intervenções, podendo ser tanto de ordem

subjetiva - leitura cursiva – como objetiva - leitura analítica. E como reconhecer nas falas dos estudantes aspectos de uma leitura subjetiva? De acordo com Langlade (2013, p. 29), “a semelhança entre o léxico utilizado para falar dessas obras pessoais e o vocabulário amoroso é perturbador: encontro, encantamento súbito, paixão etc”.

Por seu turno, também é interessante ponderar acerca da possibilidade de fazer propostas de escrita a partir da leitura literária. Nesse ínterim, não há regras (a não ser considerar a subjetividade e a criatividade do estudante) tampouco métodos ou propostas fechadas, ou seja, nesse quesito, além do conhecimento sobre a leitura subjetiva, é importante a criatividade do professor e da proposta em si para que esta possa levar o aluno à escrita, constituindo no *texto do leitor*.

Acerca das intervenções orais e escritas feitas pelo sujeito leitor, Gérard Langlade (2013, p. 37) considera que “essa leitura participativa, longe de ser ‘ingênua’ e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária”. Afinal, para construir uma comunidade leitora, é relevante considerar a leitura do outro, a voz do colega, a fim de ver-se como leitor e como sujeito que pode construir para si e com os demais. Isso porque, conforme assevera Rildo Cosson (2012, p. 27), “a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário”.

Diante da premissa da leitura subjetiva, pode-se dizer que, consoante à observação de Vincent Jouve (2013, p. 61), a problemática premente “é saber como introduzi-la no ensino” tanto no que se refere à educação básica como na formação de professores de Letras (público-alvo da presente pesquisa).

De forma geral, tratar sobre o tema do ensino de literatura é caminhar por uma área complexa, que envolve desde a formação de professores até as questões sociais, em especial em um país desigual como o Brasil. Um dos pontos centrais, no que tange ao ensino de literatura – tanto na esfera da educação básica como na universidade (mormente no curso de licenciatura em Letras, objeto de estudo da presente tese) –, é o dilema em relação a uma leitura “vigada”, cobrada, e que carrega o sentido de obrigatoriedade. O aluno, em seu papel de leitor em formação, é “obrigado a proceder a uma significação consensual do texto, quando não estabelecida e congelada”, dispondo muitas vezes “apenas de uma margem estreita

para exprimir sua interpretação ou seu julgamento pessoal” (ROUXEL, 2012b, p. 272).

É o caso das interpretações canônicas, engessadas, que rejeitam outros pontos de vista, diferentes leituras, muito menos intervenções pessoais, como a lembrança que a leitura do livro trouxe à tona, ou o quanto os contratempos vividos pela personagem tem relação com determinada situação da vida do leitor. Além disso, há situações em que a leitura de uma obra literária é feita com o propósito de realizar análises de diversas ordens: histórica, social, gramatical. Ou seja, o livro configura-se em um recurso de aprendizagem de conhecimento diverso ao aprofundamento na linguagem literária, muito menos da sua relação com a subjetividade do leitor.

Nessa perspectiva, Rouxel (2012b) traz, em seus estudos, o conceito de **leitura analítica**, que se constitui na “perda de sentido e o desvio tecnicista do ensino de literatura”, quando as práticas fazem “do texto o pretexto para a aquisição de saberes, confundindo, assim, instrumentos e finalidades” (ROUXEL, 2012b, p. 275). Em função dessa abordagem, muitas vezes o aluno não adere à leitura literária, uma vez que essa passa a não ter sentido para a sua vida: “resignação desiludida, derrisão, indiferença, rejeição, todas essas reações (...) são as dos leitores que suportam mal ter rédeas ao pescoço” (ROUXEL, 2012b, p. 275-276). É evidente que determinados conteúdos atinentes ao contexto da obra literária devem ser contemplados na aula de literatura, mas a questão é: esse deve ser o único objetivo da leitura do livro?

Além da possibilidade de se efetuar uma leitura analítica da obra literária, Rouxel (2012b) propõe a prática da **leitura cursiva**, a qual estimula a abertura de espaço para a exposição (tanto oralmente como por escrito) e o compartilhamento de impressões, lembranças, associações, a fim de construir as possibilidades de leitura do livro e de suscitar o sentido de pertencimento, ou seja, quando o leitor se sente efetivamente próximo do enredo, dos personagens, do eu-lírico, dos versos lidos. Em suma, é o propósito de dar de fato voz ao leitor. Definida como uma “leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais” (ROUXEL, 2012b, p. 276).

Ao ponderar acerca da leitura analítica e da leitura cursiva, importa destacar:

Se uma porta é entreaberta à expressão do sujeito com a leitura cursiva e a escritura de invenção, não é assim no que tange à leitura analítica. Ainda que esta última, em princípio, vise à objetividade na descrição de determinados fenômenos textuais, ela não pode conduzir à exclusão de toda expressão singular da subjetividade do leitor. Ao contrário, nessa situação precisa, convém instituir a subjetividade do leitor, tendo consciência de seus limites, e isso só é possível se não nos esquivamos da dimensão ética e antropológica da literatura, pois é sob essa condição que a leitura se torna uma experiência humana de forte envolvimento simbólico. (ROUXEL, 2012b, p. 278)

Partindo dessa perspectiva, voltemo-nos ao conceito de *texto do leitor*, o qual materializa a leitura subjetiva do sujeito leitor.

1.3 Um gesto de leitura: o texto do leitor

Na seção anterior, procuramos compreender as nuances que envolvem o conceito de *leitura subjetiva*. Do ponto de vista dessa noção, importa que a perspectiva do leitor, a sua leitura da obra literária, esteja no centro da experiência leitora mediada em sala de aula. Agora voltamo-nos à concepção de *texto do leitor*, o qual surge a partir do conceito mencionado acima, dependendo dele para manifestar-se.

A noção de texto do leitor constitui-se em um avanço e aprofundamento da concepção de leitura subjetiva, amplamente debatida no colóquio *Le texte du lecteur*, realizado em Toulouse, na França, em 2008. As apresentações e debates levantados na ocasião resultaram na publicação de obra homônima, que, como o próprio título indica, traz pesquisas, reflexões e relatos de práticas em diferentes níveis de ensino que contemplam a concepção de texto do leitor.

Isto posto, consideramos que, ao ter passado pela experiência de efetuar uma leitura do texto literário - e mais ainda se esta foi feita de forma subjetiva -, há a possibilidade de manifestar-se o texto do leitor, o qual consiste na efetiva internalização – a partir de uma transformação, recriação, transcrição¹³ – da obra

¹³ Este termo é usado aqui no sentido de como desenvolve Haroldo de Campos (1992), que, ao tratar da tradução do texto literário, considera que a “tradução de textos criativos será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma porém recíproca. (...) Está-se pois no avesso da chamada tradução literal”. Na presente tese, consideramos que o texto do leitor constitui-se em uma forma de tradução – não de um idioma para outro, mas no sentido do que Roman Jakobson (1999) chama de *tradução intralingual*, ou seja, no contexto da mesma língua. Na análise de Rodrigues (2004), “na esteira do canibalismo antropológico do nosso Modernismo, para Haroldo e Augusto de Campos traduzir

literária lida. Consoante Vincent Jouve, “o conceito de ‘texto do leitor’ envolve, pela forma como é utilizado, uma concepção de leitura e um ponto de vista sobre o que é (ou deveria ser) a nossa relação com a literatura”¹⁴ (JOUVE, 2011, p. 51). Sendo assim, para que surja o texto do leitor, faz-se necessário um efetivo envolvimento deste com o texto literário, que ele não somente se identifique, mas que se aproprie dela, se misture à obra.

Segundo Rouxel (2012a):

A atividade do leitor, a maneira pela qual ele se investe no texto para elaborar o seu “texto do leitor” (noção estabelecida por P. Bayard) reteve, de forma especial, a atenção dos pesquisadores em didática da literatura. O texto reconfigurado pelo leitor assinala ao mesmo tempo a apropriação do primeiro pelo segundo e a criatividade desse último. Ele é resultado, de acordo com J. Bellemin-Noël, de uma relação única e singular entre o texto do autor e a vida do leitor. Ele é produto e marca de uma “experiência de leitura”. (ROUXEL, 2012a, p. 16)

O texto do leitor vale-se de tudo o que compõe o sujeito: memórias, crenças, relações afetivas, vivências em espaços e tempos da vida... A sua realização pode ficar circunscrita à intimidade daquele que lê ou ser materializado oralmente ou por escrito, até porque concordamos que há textos que nos convocam à fala e/ou nos instigam à escrita. Como reflete Gaston Bachelard (1988, p. 3), “ao maravilhamento acrescenta-se, em poesia, a alegria de falar”. No caso de uma aluna do curso de Letras, onde a presente pesquisa foi realizada, quando convidada à escrita de uma conversa com uma personagem da obra *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo, seu “maravilhamento” diante do conto “A gente combinamos de não morrer” resultou em uma escrita emocionante, a qual demonstra uma relação próxima entre a leitora e a personagem:

significa absorver, transformar, recriar”. Sendo assim, a noção de transcrição aproxima-se do que pode ser o texto do leitor, uma vez que este mantém uma relação com a obra literária lida, mas envolve também elementos subjetivos e pessoais de quem lê, muitas vezes podendo ser materializado de forma criativa – seja oralmente ou por escrito. Portanto, consideramos que essa *performance* do leitor (JOUVE, 2011) pode ser chamada de *transcrição*.

¹⁴ Do original : « Le concept de ‘texte du lecteur’ engage, par la façon dont on l’utilise, une conception de la lecture et un point de vue sur ce qu’est (ou sur ce que devrait être) notre rapport à la littérature » (JOUVE, 2011, p. 51).

Conversa com Bica, do conto “A gente combinamos de não morrer”.

Bica, tu e eu temos algumas coisas em comum, uma delas é sangrar no ato de escrever. Tu sangras uma realidade jamais imaginada por mim, eu sangro outras coisas. Tu sangras a dor de ser mãe e perder o pai do filho. A dor de não saber quando ele volta e se volta. Tu sangras a comodidade ao escutar a orquestra de tiros da tua comunidade. Tu sangras ao lembrar do irmão, que morreu. Tu sangras a vergonha de aparecer em frente a turma toda na escola mostrando a tua realidade. Tu sangras através da escrita de uma história que fala sobre um pacto de morte. A gente combinamos de não morrer. Mas o que é a morte?

Eu não sangro por esses motivos. Eu vejo a vida por outros olhos. Por isso que ler a vida pelos teus olhos é uma tarefa tão importante. Teu relato me emocionou e, como estudante de licenciatura, sei que terei alunos que verão o mundo como tu vês. Que sangrarão pelos teus motivos. Preciso entender que não existe apenas o meu lado da história. Temos mais de um tipo de luta.

Bica, a frase “é como se o medo fosse uma coragem ao contrário”, que li na tua história, me fez sentir como é doloroso ver o mundo com medo a todo instante. Eu prometo que daqui pra frente serei mais atenta. Prometo entender que sangrar pelos meus motivos não me impede de te ajudar a sangrar menos pelos teus. Escrever é uma maneira de sangrar mesmo. Mas é necessário, pelo menos para nós.

Conforme argumenta Vincent Jouve (2011), o texto do leitor constitui-se em uma *performance*, em outras palavras, como algo que irrompe em decorrência da leitura literária. Tendo em vista a noção de *performance*, Jouve (2011) explica que o conceito de “texto do leitor” pode apresentar um sentido *fraco* ou *forte*:

No sentido fraco, o “texto do leitor” é o que resulta daquilo que cada pessoa acrescenta ao texto a ser lido (através da forma como imagina o cenário e os personagens, com que preenche as elipses, para o qual desenvolve scripts e roteiros intertextuais). (...) Não podendo dizer tudo, o texto depende da capacidade do leitor de fazer as inferências esperadas¹⁵. (JOUVE, 2011, p. 52)

Essas inferências e acréscimos que o leitor faz ao realizar uma leitura literária, como exposto anteriormente, podem advir de toda a matéria subjetiva de que compõe-se o sujeito: traços da sua história de vida, das pessoas com as quais convive ou conviveu, vivências, recordações, vestígios dos sentidos. Annie Rouxel (2011) explica isso de uma forma particular – e até poética:

¹⁵ Do original : « Au sens faible, le ‘texte du lecteur’, c’est ce qui résulte de ce que chacun ajoute au texte à lire (à travers la façon dont il imagine décor et personnages, dont il comble les ellipses, dont il développe les scripts et les scénarios intertextuels). (...) Ne pouvant tout dire, le texte compte sur l’aptitude du lecteur à faire les inférences attendues » (JOUVE, 2011, p. 52).

A memória, que é invocada voluntariamente - imediatamente após a leitura, e ao longo do tempo - em um quadro institucional, fornece alguns dados sobre a “textura” (o material) do texto do leitor, mas filtra o essencial. Parece-me que apenas as memórias decorrentes da memória involuntária, porque nascidas do corpo do leitor e envoltas na afetividade, mereceriam ser reconhecidas como autênticos fragmentos ou sínteses do texto do leitor. O texto do leitor, sujeito ao tempo, pode muito bem ser reduzido à sua quintessência, a uma cor, a um perfume, a um ritmo¹⁶. (ROUXEL, 2011, p. 125)

Seguindo na noção de *performance* de Vincent Jouve (2011), no que tange ao seu sentido *forte*, o mencionado pesquisador aponta para o âmbito da recriação que pode ser feita pelo leitor, ou seja, “o texto do leitor não estende o texto a ser lido, mas o recompõe, ou mesmo o substitui” (JOUVE, 2011, p. 52).

Considerando essa transcrição como uma “atividade ficcionalizante do leitor” (LANGLADE, 2007a), Bellemin-Noël compara a leitura com a prática de um *vampiro* “pela qual um sujeito assimila seu objeto [...] sugando-lhe o sentido¹⁷” (BELLEMIN-NOËL, 2001, p. 6). É interessante pensar nessa pulsão criadora do leitor, mais ainda porque não estamos nos referindo aqui a escritores profissionais, cujas carreiras apoiam-se na sua tarefa artística, mas a leitores comuns – no bom sentido! – que, por terem a oportunidade de passar por uma experiência literária pautada na leitura subjetiva, conseguem entregar-se à literatura - primeiramente de alma (pela emoção da leitura), depois de corpo (quando concretizam e expõem o seu texto do leitor). Na materialização do texto do leitor – de forma silenciosa, oral ou escrita -, o sujeito percebe-se amalgamado à obra e quer falar, quer escrever.

A literatura impulsiona as palavras, de tão especiais, belas, aterradoras, é necessário (re)expressá-las, transcriá-las, afinal, elas estão presas na garganta arfante, nas mãos que repuxam os dedos. Percebe-se, nessa situação, “um verdadeiro despertar da criação poética na alma do leitor. Por sua novidade, uma

¹⁶ Do original : « La mémoire sollicitée volontairement - immédiatement après lecture, et dans le temps - dans un cadre institutionnel, livre quelques données sur la ‘texture’ (le matériau) du texte de lecteur mais elle fait écran à l’essentiel. Il me semble que seuls les souvenirs issus de la mémoire involontaire, parce que nés du corps du lecteur et enveloppés d’affectivité mériteraient d’être reconnus comme authentiques fragments ou synthèses du texte du lecteur. Le texte de lecteur, soumis au temps peut bien être réduit à sa quintessence, à une couleur, un parfum, un rythme » (ROUXEL, 2011, p. 125).

¹⁷ Do original : « [...] par laquelle un sujet assimile son objet [...] en lui suçant le sens ». Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira, que consta na seguinte referência: ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de pesquisa*. v. 42. n. 145. jan./abr. 2012b.

imagem poética põe em ação toda a atividade linguística” (BACHELARD, 1993, p. 7). Assim, na realização dessa transcrição, “o resultado é o mesmo: o texto do leitor resulta de uma mescla do texto do autor e do imaginário do leitor” (ROUXEL, 2012b, p. 280), como no caso da escrita de uma aluna participante da presente pesquisa, cujo texto constitui-se em uma carta enviada à personagem Inácia, da obra *O quinze*, de Rachel de Queiroz:

De: [REDACTED]

Querida Dona Inácia,

Espero que a senhora esteja firme e sempre procurando motivações, sejam elas em meio as adversidades ou longe delas. Às vezes precisamos deixar o que amamos para trás, não entenda isso como covardia, mas só assim estaremos vivos para ver o amanhã florescer.

Sei que a senhora tem preocupações, seu instinto protetor fala mais alto, e imagino como seja, em pleno 1915, ver e ouvir sua neta dizer não ao sonho de toda mulher. Apoie-a. Olhe para Conceição e veja tudo o que se tornou e conquistou sozinha, exalte-a. Uma mulher tem a mesma força que qualquer homem, veja as que atravessam o sertão ao lado de suas famílias, aguentando firme, sol a sol, sem ser menos que o homem que caminha ao seu lado.

Dona Inácia, acredite na força e nas escolhas de uma mulher, Conceição ainda será sua amada Conceição tendo ou não complementos em sua vida. Acredito que muito da mulher que hoje ela é foi vendo a senhora, lutando pelos seus, amando os seus.

O que há dentro de uma mulher já é o bastante para sustentá-la até o fim da vida, ainda mais se for acompanhado da bondade e preocupação com o próximo, é assim que constituímos nossa família do coração.

Que Deus esteja sempre protegendo a senhora. Que os anjos iluminem sempre sua vida.

Retomando os sentidos de *fraco* e *forte* de Vincent Jouve em relação ao texto do leitor, esclarecemos que mesmo utilizando-se de adjetivos que remetem a uma ideia de qualificação (*forte* ou *fraco* passa, inicialmente, a ideia de melhor e pior), não se percebe que há a intenção do autor de prestigiar um sentido em detrimento do outro. O objetivo de Jouve é mostrar que há planos distintos de performances da realização do texto do leitor, sendo que, obviamente, a denominada como “*forte*” aciona mais do leitor, uma vez que resulta em uma recriação, ou seja, o sujeito leitor sente-se – ou é (a partir de uma proposta em âmbito educacional) – instigado a escrever, criar a partir da leitura.

Como afirma Rouxel (2011, p. 125), “o texto do leitor é um infra-texto que o leitor pode encontrar em si mesmo tentando encontrar sua textura”¹⁸. Afinal, de acordo com a mesma autora em seu texto “Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?”, “se podemos falar de um ‘texto do leitor’, não é somente porque o texto é modalizado por quem o lê, mas também porque o leitor está presente no texto que produz” (ROUXEL, 2012b, p. 279), e ter consciência disso é indispensável para compreender a noção que intitula o presente capítulo e que se relaciona com a concepção de leitura subjetiva.

Na reconfiguração da obra literária feita pelo leitor, os elementos da literatura e da vida e subjetividade do sujeito se mesclam. Nessa seara, Gérard Langlade desenvolveu a noção de *atividade ficcionalizante*, cuja explicação esclarece:

O conteúdo ficcional das obras é sempre investido, transformado, destacado pela “atividade ficcionalizante” dos leitores: imagens produzidas em “complemento” à obra (concretização imaginativa), elos causais estabelecidos entre os eventos ou as ações dos personagens (coerência mimética), roteiros de fantasia ativados pelo texto (atividade fantasmática), juízos sobre a ação e a motivação dos personagens (reação axiológica). Este diálogo interativo entre a ficção textualizada pela obra e as textualizações das contribuições ficcionais da subjetividade do leitor produz o “texto singular do leitor”¹⁹. (LANGLADE, 2007b, p. 71)

A atividade ficcionalizante pressupõe que o leitor, partindo da leitura literária, olhe para trás - acionando memórias de vivências, de sentidos... - e - do nosso ponto de vista - também para a frente - quando a leitura o suscita a espreitar desejos de futuro. Afinal, quem nunca lembrou de uma pessoa, um cheiro, ao ler uma obra literária? E qual leitor não vislumbrou o futuro amor nas características do protagonista? Isto significa que o leitor preenche a obra literária com suas referências, o que aciona mais questões “no móvel e incerto meio que separa e conecta leitor e obra”: “que materiais e matérias alimentam seus diferentes aspectos: formações verbais, ritmos, música e sons, cores, formas e imagens, fantasias e

¹⁸ Do original : « Le texte du lecteur est un infra texte que le lecteur peut retrouver en lui en cherchant à retrouver sa texture » (ROUXEL, 2011, p. 125).

¹⁹ Do original : « Le contenu fictionnel des oeuvres est toujours investi, transformé, singularisé par l'‘activité fictionnalisante’ des lecteurs: images produites en ‘complément’ de l'oeuvre (concrétisation imageante), liens de causalité établis entre les événements ou les actions des personnages (cohérence mimétique), scénarios fantasmatiques activés par le texte (activité fantasmatique), jugements portés sur l'action et la motivation des personnages (réaction axiologique). Ce dialogue interfictionnel entre la fiction textialisée par l'oeuvre et la textualisations des apports fictionnels de la subjectivité du lecteur produit le ‘texte singulier du lecteur’ » (LANGLADE, 2007b, p. 71).

fragmentos oníricos?”²⁰ (MAZAURIC; FOURTANIER; LANGLADE, 2011, p. 21). Evidentemente, se o texto do leitor for materializado, seja de forma oral ou escrita, será possível perceber alguns desses aspectos, algumas das memórias e dos devaneios de futuro do leitor.

Segundo Langlade, a atividade ficcionalizante ocorre através de três elementos: “o prazer ligado à ativação fantasmática, o julgamento moral e a coerência mimética²¹” (LANGLADE, 2007b, p. 171). O primeiro refere-se à satisfação de imaginar tanto o que a obra literária não detalha (particularidades de cenário, características físicas do personagem, etc), como o que ela sugere nas entrelinhas. Embora a expressão pareça pesada, o “julgamento moral” relaciona-se com as crenças e valores do leitor, sua visão de mundo, os quais podem ser incompatíveis ou validados pelo texto literário. Por fim, Gérard Langlade explica que o leitor:

(...) entra na ficção mimética a partir de suas representações da realidade das cadeias causais que ele utiliza no desenrolar da trama. O leitor, por exemplo, dá sentido ao comportamento e à ação dos personagens com base em “teorias” psicológicas emprestadas da experiência que adquiriu, seja diretamente ou por meio de conhecimentos construídos²². (LANGLADE, 2007b, p. 174)

Esse processo, que se apoia fortemente na experiência da leitura literária, “dá verossimilhança e consistência ao que, de outra forma, pareceria incompreensível para o leitor²³” (LANGLADE, 2007b, p. 174), em outras palavras, “a resposta ficcional do leitor é um sinal do início do processo de leitura literária²⁴” (LANGLADE, 2007b, p. 176). Em suma, a atividade ficcionalizante do leitor seria algo indispensável para que o sujeito adentre e se misture efetivamente à obra,

²⁰ Do original : « (...) dans l'entre-deux mobile et incertain qui tout à la fois sépare et relie lecteur et oeuvre (...) De quels matériaux et matières se nourrissent ses différents aspects : formations verbales, rythmes, musiques et sons, couleurs, formes et images, lambeaux fantasmatiques et oniriques ? » (MAZAURIC; FOURTANIER; LANGLADE, 2011, p. 21).

²¹ Do original : « (...) le plaisir lié à l'activation fantasmatique, le jugement moral et la cohérence mimétique » (LANGLADE, 2007b, p. 171).

²² Do original : « (...) entre dans la fiction mimétique en puisant dans ses représentations du réel des enchaînements de causalité qu'il investit dans le déroulement de l'intrigue. Le lecteur donne par exemple du sens au comportement et à l'action des personnages à partir de 'théories' psychologiques empruntées à l'expérience qu'il a acquise, soit directement soit à travers des savoirs construits » (LANGLADE, 2007b, p. 174).

²³ Do original : « (...) donne de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui, sans cela, apparaîtrait incompréhensible aux yeux du lecteur » (LANGLADE, 2007b, p. 174).

²⁴ Do original : « La réponse fictionnelle du lecteur est le signe de l'enclenchement du processus de lecture littéraire » (LANGLADE, 2007b, p. 176).

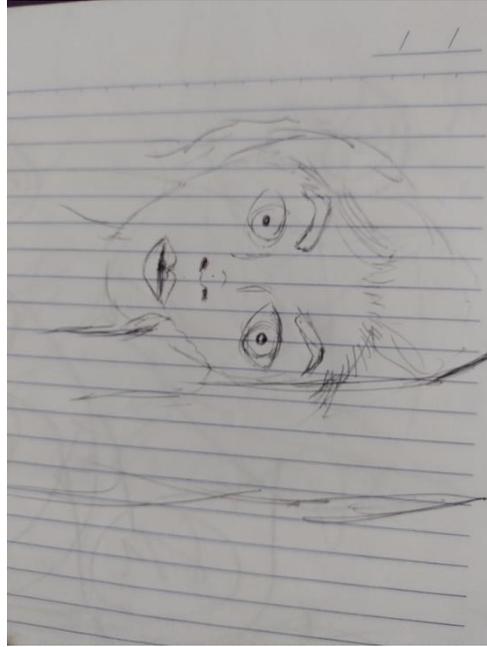
compreendendo-a como *sua*, porquanto não como algo estranho, alheio. Para Gaston Bachelard, a identificação com a obra artística gera um sentimento de “posse”, o que leva a uma perspectiva de composição, como uma sensação de poder criar:

Essa imagem que a leitura do poema nos oferece torna-se realmente nossa. Enraíza-se em nós mesmos. Nós a recebemos, mas sentimos a impressão de que teríamos podido criá-la, de que deveríamos tê-la criado. A imagem torna-se um ser novo da nossa linguagem, expressa-nos tornando-nos aquilo que ela expressa - noutras palavras, ela é ao mesmo tempo um devir de expressão e um devir do nosso ser. Aqui, a expressão cria o ser. (BACHELARD, 1993, p. 7-8)

A intimidade com o texto literário é de suma importância para dar continuidade à relação de curiosidade e afeto com o livro, o que, sem dúvida, constitui-se em um convite aos leitores em formação.

Levando em consideração todas essas nuances que possibilitam a criação do texto do leitor, Annie Rouxel ressalta que, partindo dessa noção, “o leitor é co-autor do texto e nesta co-criação, a alquimia entre as contribuições do autor e as do leitor é variável, móvel e mutável dentro de uma mesma obra em função dos contextos de leitura” (ROUXEL, 2018b, p. 21).

Vale assinalar que o texto do leitor pode ter diferentes formas, e a sua realização dependerá de diversos fatores, muitos dos quais incluem aquela que o leitor tem a tendência de (re)criar sua leitura, além do momento e da situação em que este se encontra em sua história de vida. Em idade escolar, por exemplo, o texto do leitor pode emergir na sala de aula através de uma proposta que vise à formação leitora. Na universidade, por sua vez, vai depender da circunstância, já que o texto do leitor pode surgir tanto na sala de aula como em grupos alternativos ou extensionistas de leitura literária, tomando, como mencionado antes, a forma oral (em depoimentos, debates, etc) ou escrita. E, claro, pode também passar despercebido pelos outros, quando transformado e gerado apenas interiormente no sujeito – ou até naquele desenho solitário na caderneta de rascunhos, como o de uma aluna, cuja inspiração adveio depois de uma aula em que debatemos sobre alguns contos de Conceição Evaristo:



Fonte: arquivo da autora.

A respeito disso, Annie Rouxel explica:

O texto de leitor pode tomar a forma de uma leitura elaborada e sábia – leitura singular de um crítico, de um escritor, de um amador letrado ou ainda reescrita literária; ele pode também metaforicamente ser como um texto mental, feito de imagens evanescentes, de sensações fugidias, de ideias associadas, balizando o trajeto de leitura. Pode-se mesmo se cristalizar em uma sensação na qual a irradiação exprime sua presença em nós. (ROUXEL, 2018b, p. 21)

Diante das considerações supracitadas, e atentando ao que se percebe no meio escolar e acadêmico no Brasil, que tem uma tradição conteudista muito forte, que preza – inclusive pelos órgãos oficiais - pela prova, pelas qualificações e graus em detrimento da voz do sujeito (embora seja possível perceber algumas mudanças gradativas), obviamente que uma abordagem subjetiva da leitura gera desconfiança, descrença, descrédito. Afinal, como medir e avaliar o envolvimento do leitor com o texto literário sem um gabarito? O que fazer quando a subjetividade do outro adentra as entranhas do texto literário? Como caminhar em terreno desconhecido – o eu do outro -, o que fazer com as irrupções de memórias, de emoções, de desassossegos que a leitura gera?

Acerca dessas dúvidas, incertezas e inseguranças em relação à leitura subjetiva e ao texto do leitor na sala de aula (em todos os níveis de ensino), torna-se imprescindível lembrar que, “produto e vestígio de uma experiência de leitura, o

texto do leitor, independente da forma (...) [é] testemunha da criatividade da recepção e do laço consubstancial entre a literatura e a vida” (ROUXEL, 2018b, p. 20). Sendo assim, em momentos de dúvidas, eu, como professora, questiono a mim mesma: para que eu leciono literatura? Qual o papel da obra literária na vida das pessoas? As respostas a esses questionamentos sempre me fazem (re)pensar, pois, muito além de uma finalidade objetiva (quais sejam “cumprir o conteúdo do semestre/ano”, “ajudar o aluno a passar no Enem/Enade”, etc), o contato com o texto literário proporciona algo maior e mais profundo consigo mesmo e com o mundo. Nas palavras de Antônio Cândido, já citadas na presente tese, a literatura “nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CÂNDIDO, 2004, p. 186).

Sabe-se que toda instituição de ensino, através do trabalho do professor, tem compromisso com conteúdos mínimos estabelecidos em nível federal, estadual e/ou municipal e essas indicações têm uma finalidade compreensível e relevante. Entretanto, ressaltamos que o advento da leitura subjetiva não pretende substituir o conhecimento objetivo da área das linguagens, mas propõe que a aula seja um espaço de compartilhamento não somente de conteúdos, mas também das vozes dos leitores.

Outrossim, pode surgir a seguinte questão: mesclar a subjetividade do leitor com os elementos da obra literária não se constituiria em uma violação da compreensão e da interpretação do texto em si? Sobre essa indagação, ponderamos que o texto do leitor “refere-se mais amplamente a uma abordagem contemporânea da literatura e da arte que leva em conta os afetos do leitor ou do observador mais do que sua capacidade crítica, a relação estética mais do que a postura hermenêutica”²⁵ (MAZAURIC; FOURTANIER; LANGLADE, 2011, p. 20). Ou seja, dá-se uma importância muito maior ao fato de formar leitores, principalmente no sentido de considerar pertinente a relação afetiva entre o sujeito e a obra literária.

²⁵ Do original : « Elle renvoie plus largement à une approche contemporaine de la littérature et de l’art qui prend plus en compte les affects du lecteur ou du spectateur que son habilité critique, la relation esthétique plus que la posture herméneutique » (MAZAURIC; FOURTANIER; LANGLADE, 2011, p. 20).

Consoante à eventual apreensão no que diz respeito ao lugar da memória, do sentimento, dos sentidos e dos afetos do sujeito quando da leitura de um texto literário, Pierre Bayard argumenta:

O que efetivamente esse medo da subjetividade na crítica esconde é o medo diante do inconsciente, ou seja, o fato de que somos feitos de angústias, fantasmas, devaneios que a leitura de um texto desperta - talvez até mesmo em proporção à sua qualidade literária - e que definem o valor de toda essa experiência²⁶ (BAYARD, 2011, p. 14-15).

O fato é que, ao pensar no contexto escolar (independente do nível de ensino), é importante, como já mencionado anteriormente, manter um equilíbrio na sala de aula, já que as ponderações acerca da leitura subjetiva e do texto do leitor não excluem outros tipos de abordagem do texto literário, como o estudo da história da literatura e das interpretações construídas pela crítica. Entretanto, vale lembrar que estas práticas pedagógicas que envolvem a literatura já vêm sendo utilizadas há bastante tempo, a novidade estaria em acrescentar ao planejamento momentos de disposição à escuta do leitor.

No nível médio, por exemplo, é possível observar a seguinte situação vivenciada por muitos de nós, professores: toca o sinal, é aula de literatura. O professor entra na sala, cumprimenta os alunos, e pede para abrir o livro didático na página 45. O tema é o Realismo, período literário brasileiro iniciado em 1881. O professor começa a falar sobre o termo “Realismo”, depois informa a data de início e fim do referido período na história da literatura brasileira, cuja gênese é a publicação da obra *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. O docente, de forma didática, faz um esquema no quadro com as características do período. Depois de ler um trecho da obra, escreve perguntas no quadro e, após 20 minutos, as corrige. Correndo contra o exíguo tempo da aula, o docente orienta os educandos para que estes escrevam a resposta correta a cada questão. Ao final do período, pergunta: “alguma dúvida?” Ninguém responde. Toca o sinal anunciando o término do tempo a ser dedicado aos estudos literários.

Essa *mise en scène* ainda é, em algumas situações, o retrato de uma aula de literatura no ensino médio. Além de não haver leitura integral da obra e somente

²⁶ Do original : « Ce que dissimule en fait cette peur de la subjectivité en critique, c'est la *peur devant l'inconscient*, c'est-à-dire le fait que nous sommes faits d'angoisses, de fantasmes, de rêveries que la lecture d'un texte suscite – peut-être même en proportion de sa qualité littéraire – et qui font toute la valeur de cette expérience » (BAYARD, 2011, p. 14-15).

tratar da história da literatura, com ênfase em informações e características, percebe-se que o aluno quase não aparece na aula. Como espectador de uma peça de teatro, ele é plateia, não interage, não fala, não emite opinião, e, ao contrário de um espetáculo teatral, muitas vezes está apático, alheio ao que o professor explica. Talvez pensando no que fazer no fim de semana ou enviando mensagens pelo celular... Nessa situação, o leitor está completamente ignorado e subjugado. Da mesma forma, o professor sente-se preso a um processo mecanizado, tendo que dar conta do aprendizado do aluno e formar leitores em tempos de aula cada vez mais restritos, sufocado entre diretrizes, conteúdos, notas e burocracia. Em meio a esse contexto, o educador se vê em um dilema: onde e como desenvolver a interpretação da obra literária? Há espaço para as sensações e sentimentos advindos da leitura subjetiva de professor e aluno?

Diante do panorama apresentado, a pergunta que fica é: como esperar que um aluno se torne leitor em uma aula de literatura que apresenta essa dinâmica cotidianamente? Ainda: como foi a formação desse professor na universidade? Ele tinha voz nas aulas de literatura? Essa pergunta é importante na medida em que, como já constatado em alguns textos, o futuro docente, que está no curso de licenciatura, tende a reproduzir o que vivencia na sala de aula da universidade. Não seria, então, o momento de repensar a proposta didática nestas aulas? Até porque, dada a situação em que vive o ensino de literatura nas escolas, pode-se intuir que dificilmente um futuro docente se tornará leitor aberto à afetividade se vivenciar essa dinâmica plantada somente no conhecimento teórico, não na subjetividade. E, como já foi argumentado no capítulo anterior, se um professor não é leitor dificilmente conseguirá incentivar seus alunos a serem.

Portanto, planejar momentos em que se considere a *subjetividade* do leitor consiste em uma “ruptura epistemológica” (ROUXEL, 2012a, p. 16) que não é difícil de implementar, até porque, conforme explica Gérard Langlade:

Esses textos de leitores, que tornam legíveis os investimentos subjetivos de seus autores, manifestam-se nas mais diversas formas: em um artigo, um ensaio literário, uma correspondência, uma autobiografia, uma reescrita da obra, uma adaptação cinematográfica, etc. Eles oferecem um material rico e relativamente estável para estudos literários e formação de leitores²⁷. (LANGLADE, 2014, p. 8)

²⁷ Do original : « Ces textes de lecteurs qui rendent lisibles les investissements subjectifs de leurs auteurs se manifestent sous les formes les plus diverses: dans un article, un essai littéraire, une

Ao fazer o planejamento de aulas que envolvam a leitura subjetiva e o texto do leitor, o docente pode se valer de dois momentos: o oral e o escrito. Portanto, é importante frisar que, nesse caso, “a elaboração e a exploração do ‘texto do leitor’ estão no centro de uma intervenção didática que pretende desenvolver a competência estética dos alunos, isto é, a capacidade de reagir a uma obra e apreciar os seus efeitos”²⁸ (LANGLADE, 2007b, p. 71). Por isso, faz-se necessário dar condições a isso, ou seja, promover momentos em que o leitor possa expressar-se de forma livre e – por que não – artística.

Em primeira instância, há que se possibilitar tempo para momentos de oralidade, em que o aluno possa expor sua leitura – seu texto do leitor - no sentido afetuoso e aberto. Levando em consideração que não há uma leitura única de uma determinada obra literária, Mazauric, Fourtanier e Langlade (2011, p. 21) ponderam que as produções verbais que emergem dessas situações de ensino que privilegiam o texto do leitor poderiam ser “uma fonte de conhecimento do texto da obra, ou mesmo um ponto de partida necessário para a análise literária”²⁹.

Nesse ínterim, destaca-se também a contribuição de Cecília Bajour que, em sua obra *Ouvir nas entrelinhas* (2012), ressalta a importância da escuta e da fala, reconhecendo, portanto, a relevância de momentos em que há conversa, trocas entre leitores no espaço-tempo da sala de aula. Segundo Bajour, “a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras” (BAJOUR, 2012, p. 20).

correspondance, une autobiographie, une réécriture de l'oeuvre, une adaptation cinématographique, etc. Ils offrent un matériau riche et relativement stable aux études littéraires et à la formation des lecteurs » (LANGLADE, 2014, p. 8).

²⁸ Do original : « L'élaboration et l'exploitation de ce "texte du lecteur" sont au centre d'une intervention didactique qui entend développer la compétence esthétique des élèves, c'est-à-dire l'aptitude à réagir face à une oeuvre et à en apprécier les effets » (LANGLADE, 2007b, p. 71).

²⁹ Do original : « (...) une source pour la connaissance du texte de l'oeuvre, voire un point de départ nécessaire pour l'analyse littéraire » (MAZAURIC; FOURTANIER; LANGLADE, 2011, p. 21).

Ao destacar, como está expresso no subtítulo do supracitado livro, “o valor da escuta nas práticas de leitura”, Cecília Bajour reflete acerca das ressonâncias dessa abordagem àquele que fala:

Falar dos textos é voltar a lê-los.

O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: os das partituras dos outros leitores. Como em um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes com ecos às vezes inesperados para os intérpretes. (BAJOUR, 2012, p. 23-24)

As palavras de Cecília Bajour podem ser relacionadas também ao professor, afinal, mediar um debate, uma troca de ideias sobre um livro também reverbera na experiência de leitura do docente, ou seja, ele também está relendo e revivendo a obra cada vez que fala e ouve sobre ela na sala de aula, junto aos estudantes. Como professora, tanto no ensino médio como no superior, pude comprovar inúmeras vezes essa asserção. É o caso, por exemplo, de *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, cuja mediação foi feita no nível médio e na graduação (e que foi contemplado nas aulas de Literatura da presente pesquisa, como será visto no próximo capítulo): cada vez que essa obra é tema de debate com os alunos, consigo perceber algum ponto de vista diferente, atentar a um detalhe da obra que antes não havia notado. Isso é maravilhoso e enriquecedor, uma vez que amplia a minha leitura no sentido crítico e humano, além de me projetar ao centro da experiência leitora – principalmente se esta for conduzida de forma subjetiva -, indo de encontro à automatização do trabalho docente.

Por sua vez, as propostas de escrita que privilegiam o texto do leitor podem ser de diferentes naturezas, como indica Gérard Langlade: “um artigo, um ensaio literário, uma correspondência, uma autobiografia, uma reescrita da obra, uma adaptação cinematográfica, etc³⁰” (LANGLADE, 2014, p. 8). A escolha vai depender de muitos fatores: da obra que está sendo lida – e, portanto, do que advém dela -,

³⁰ Do original : « (...) dans un article, un essai littéraire, une correspondance, une autobiographie, une réécriture de l’oeuvre, une adaptation cinématographique, etc » (LANGLADE, 2014, p. 8).

da criatividade do docente, de seus objetivos para a aula, da determinação de transpor as imposições curriculares, entre outros.

Após a execução de uma proposta de escrita para fazer emergir os textos dos leitores, uma prática interessante seria o compartilhamento dessas produções, pois “o confronto de vários textos de leitores de uma mesma obra permite mostrar a disponibilidade, a mobilidade e até a maleabilidade interpretativa de um trabalho submetido à criatividade dos investimentos emocionais de seus leitores³¹” (LANGLADE, 2014, p. 8).

Por fim, pode-se afirmar que as justificativas para inserir momentos de leitura subjetiva e de fazer surgir o texto do leitor na sala de aula são muitas – e as principais, no que tange ao cerne da proposta, estão nas palavras de Gérard Langlade:

O ensino de literatura seria mais bem servido por confiar nessas reações afetivas de leitores especialistas ou novatos, em vez de fazê-los passageiros clandestinos da leitura em nome de uma objetividade fictícia da interpretação. (...) Tais investimentos afetivos associam a leitura literária às outras experiências do sensível às quais os alunos e os estudantes são confrontados em tudo que elas têm de arriscado, perturbador, feliz, promissor e assim por diante. Ao solicitar as histórias singulares de leitores, a leitura de obras literárias é gradualmente parte de sua história³². (LANGLADE, 2014, p. 8-9)

Diante dos temas abordados, torna-se imprescindível refletir acerca de práticas nas aulas de literatura do curso de licenciatura em Letras (tema da presente tese) que oportunizem a realização de momentos em que o texto literário possibilite problematizar o contexto histórico-social e compreender a linguagem literária, mas também proporcione o engajamento da(s) subjetividade(s).

³¹ Do original : « La confrontation de plusieurs textes de lecteurs d'une même oeuvre permet de montrer la disponibilité, la mobilité, voire la malléabilité interprétative d'une oeuvre soumise à la créativité des investissements affectifs de ses lecteurs » (LANGLADE, 2014, p. 8).

³² Do original : « L'enseignement littéraire aurait tout à gagner à prendre appui sur ces réactions affectives des lecteurs experts ou novices au lieu d'en faire les passagers clandestins de la lecture au nom d'une objectivité factice de l'interprétation. (...) De tels investissements affectifs associent la lecture littéraire aux autres expériences du sensible auxquelles sont confrontés les élèves et les étudiants dans tout ce qu'elles ont d'hasardeux, de troublant, d'heureux, de prometteur, etc. En sollicitant les histoires singulières des lecteurs, la lecture d'oeuvres littéraires fait peu à peu partie de leur histoire » (LANGLADE, 2014, p. 8-9).

2 “CELEBRAÇÃO DA CORAGEM”: PRESSUPOSTOS PARA A APLICAÇÃO DA PESQUISA

Helena e eu tínhamos ido ver um espetáculo de pantomima, e não havia ninguém. Ela e eu éramos os únicos espectadores. Quando a luz se apagou, juntaram-se a nós o lanterninha e a mulher da bilheteria. E, no entanto, os atores, mais numerosos que o público, trabalharam naquela noite como se estivessem vivendo a glória de uma estreia com lotação esgotada. Fizeram sua tarefa entregando-se inteiros, com tudo, com alma e vida; e foi uma maravilha.

Nossos aplausos ressoaram na solidão da sala. Nós aplaudimos até esfolar as mãos. (GALEANO, 2003, p. 153)

2.1 O trajeto até o sujeito leitor: proposta e metodologia

A presente tese, da linha de pesquisa *Estudos literários e midiáticos*, propõe uma investigação que envolve a noção de leitura subjetiva (LANGLADE, 2007b; ROUXEL, 2012; ROUXEL, LANGLADE, 2004; ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013) no contexto da formação de professores do curso de licenciatura em Letras. Essa pesquisa foi pensada tendo em vista que, embora estejam em um curso de graduação que tem como um dos eixos a leitura de textos literários, a aproximação do acadêmico com a literatura se dá geralmente com o intuito de analisar a obra, cotejando-a com a teoria e a crítica literária, o que muitas vezes faz com que não haja espaço à subjetividade do leitor.

Ao abordar o sujeito leitor na universidade, mais especificamente do acadêmico do curso que tem como uma das finalidades habilitá-lo a ser professor da educação básica e, conseqüentemente, tornar-se um mediador de leitura implicado no processo de formação do sujeito, a presente tese tem o seguinte problema de pesquisa: os estudantes do curso de licenciatura em Letras, que são professores em

formação, tornam-se mais sensíveis à experiência literária enquanto formante da sua subjetividade a partir de vivências em aulas de Literatura que envolvam a leitura subjetiva? A partir de uma abordagem qualitativa, pretendeu-se alcançar uma compreensão de possíveis respostas ao mencionado problema através de uma coleta de dados não-estruturada, a qual consiste tanto em produções textuais escritas pelos alunos, nomeadamente, conforme a bibliografia estudada, os *textos dos leitores* (MAZAURIC; FOURTANIER; LANGLADE, 2011), quanto a partir de uma *escuta sensível* (BARBIER, 1998) da pesquisadora diante das manifestações orais dos acadêmicos durante as aulas.

Em virtude de ser uma pesquisa que envolveu seres humanos, ela foi submetida à aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), e aprovada no parecer nº 4.389.878 (ANEXO B). Para que a pesquisa fosse iniciada, primeiramente entrei em contato tanto com a coordenação do curso de Letras de uma universidade do interior do Rio Grande do Sul, como com a direção do centro onde o curso de Letras está alocado, com o intuito de que ambas tivessem ciência da pesquisa, sendo que a aprovação pela sua realização foi dada pelo diretor do mencionado centro. No que se refere aos colaboradores da pesquisa, a aceitação em participar da mesma ocorreu por vontade própria, a partir de suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), redigido em duas vias de igual teor, ficando uma sob a guarda do sujeito do estudo e outra comigo - a pesquisadora responsável.

Todo o material recolhido será guardado por cinco anos a contar da publicação dos resultados e, após, será destruído. As informações obtidas tanto com a participação oral dos alunos como através dos textos escritos pelos acadêmicos de Letras serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, e acessadas somente pela minha orientadora e por mim. O anonimato dos sujeitos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa. A instituição e os estudantes sujeitos da pesquisa poderão retirar seu consentimento em qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo, custos ou despesas.

2.2 A perspectiva do sujeito leitor: os licenciandos do curso de Letras

A presente pesquisa tem como base a interlocução com alunos do curso de licenciatura em Letras, cuja origem demonstra a ambiguidade que se percebe ainda hoje: o confronto entre a tradição da teoria e a perspectiva da prática docente.

O ensino superior começou no Brasil no início do século XIX (GAMES, 2013, p. 57), o que ocorreu relativamente tarde se comparado aos países vizinhos, da América Latina, que instauraram as primeiras universidades no século XVI. No nosso país, a circunstância que levou à abertura de faculdades foi um acontecimento histórico: a vinda da família real portuguesa à colônia. Segundo análise de Fiorin (2006):

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil e o surgimento do estado nacional criam a necessidade da fundação do ensino superior, destinado, de um lado, a formar burocratas para o Estado e, de outro, especialistas na produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes. (FIORIN, 2006, p. 13-14)

No que concerne à criação do curso de Letras, sua origem remonta às faculdades de “Filosofia, Ciências e Letras” nos anos de 1930 do século XX, que “desempenharam um papel fundamental na formação e orientação da mentalidade nacional”, tendo “como missão criar um ideal, uma consciência coletiva, ditar as direções de uma cultura autenticamente brasileira”. Naquele momento, “a ideia inicial consistia na formação da elite dirigente da nação, reforçando o distanciamento entre as classes” (CASTANHO, 2012, p. 80-81). Para chegar ao curso de licenciatura em Letras como o conhecemos hoje, houve um caminho de mudanças em diferentes esferas da sociedade brasileira. Conforme argumenta Castanho (2012):

Com os acontecimentos sociais e políticos do século XX, dentre eles, o processo de industrialização e a democratização do ensino, as universidades “ajustaram-se” às exigências do novo mundo. Nesse momento, as artes e as ciências humanas sofreram um desprestígio nunca antes conhecido. Em meados do século XX, a “nova universidade” passou a encarar a pesquisa não mais como bem cultural das elites, mas como produtora de força de trabalho.

Sobretudo nos cursos de Letras que, embora habilitassem profissionais para atuarem em outras áreas, encontravam no magistério o fim certo para grande parte dos recém-formados. (CASTANHO, 2012, p. 81)

Diante da história da criação dos cursos de licenciatura em Letras, percebe-se o porquê da tensão que até hoje é sentida no meio acadêmico: há uma forte ligação com o passado assentado na tradição dos cursos de “Filosofia, Ciências e Letras”, quando o acesso à cultura letrada era dirigido somente à elite, “como patrimônio de alguns poucos” (CASTANHO, 2012, p. 81), e o embate com o presente, que tem como foco a atuação do diplomado como docente nas escolas de educação básica. Essa ambivalência também é percebida nas atuais Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Letras (BRASIL, 2021), que relaciona o conteúdo do referido curso com o ensino poucas vezes em seu texto. Até os “Conteúdos Curriculares” priorizam o estudo daquilo que se considera a face “bachaleresca” da licenciatura:

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. (BRASIL, 2021, p. 31)

No que tange ao “Perfil do formando”, também não há referência à docência:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (BRASIL, 2021, p. 30)

Ainda assim, constatamos que na seção “Estruturação do curso” há o seguinte apontamento: “os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior” (BRASIL, 2021, p. 31).

Resumidamente, percebemos que o diplomado em Letras deve saber ler, interagir e interpretar diferentes linguagens, com ênfase na verbal. A partir desse perfil, o documento infere sobre as “Competências e habilidades do formando”, dentre as quais, além das que se referem a conteúdos específicos do curso, menciona-se as relativas à profissão docente:

- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2021, p. 30)

Nesse tópico, é possível perceber que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras (BRASIL, 2021) contemplam insuficientemente o ensino, não fazendo menção, por exemplo, à importante tarefa de formador de leitores que o futuro professor irá e deverá exercer, independente da área que for atuar na escola – língua portuguesa, literatura ou línguas adicionais. Afinal, tanto os documentos oficiais quanto as pesquisas acadêmicas contemplam essa atribuição ao professor da área de Letras, haja vista os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental (BRASIL, 2000) e do médio (BRASIL, 1998), a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as perspectivas trazidas pelas noções de Letramento literário (tanto em língua portuguesa como em língua adicional), conforme estudos de vários pesquisadores, dentre eles Cosson (2012) e Lied (2019).

Sendo assim, importa pensar que:

Formar um professor para atuar como mediador de leitura (...) requer mais do que iniciativas de uma ou outra disciplina. Requer uma estrutura curricular assentada em nova maneira de conceber o futuro profissional da leitura e da literatura, que considere uma formação humanista em sentido amplo, baseada na capacidade de ler o mundo, formular problemas e encaminhar soluções. E principalmente que adquira e construa conhecimento a partir de uma práxis social que lhe permita tornar o seu fazer verdadeiro, e não arremedos para fins escolares. Que configure, enfim, uma atuação política no sentido nobre do termo. (ANTUNES, 2014, p. 6)

Diante dessa realidade, pergunto: o que significa lecionar no curso de Letras? Quando iniciei a caminhada como professora da área de Literatura, em 2011, minha preocupação principal era contemplar os “conteúdos”, exigindo dos estudantes um estudo intenso sobre a matéria. Naquele momento, para mim, saber bem o conteúdo era o necessário para que o acadêmico de Letras fosse um bom profissional. Sem tirar o valor do conhecimento específico do curso, aos poucos fui mudando a visão sobre isso, principalmente quando comecei a orientar e observar os estágios curriculares.

Nessas situações, percebi que o aluno de Letras replicava o *modus operandi* das aulas que ele tinha na universidade. A partir dessa constatação, refleti e compreendi que, como professora, minhas aulas serviam de referência não só em relação ao conteúdo, mas também à abordagem pedagógica. Ou seja, os estágios

“me deram espelhos” e vi uma prática “doente”³³, posto que não contemplava, no centro do processo pedagógico, a subjetividade do leitor. Constatei, portanto, que faltava a experiência subjetiva com o livro na universidade em meio a uma comunidade de leitores realmente viva, que não só se sentisse à vontade para falar sobre o livro, muitas vezes relacionando com a crítica e a teoria literária, mas também que percebesse que podia expressar aquilo que o livro falava sobre si mesma.

Essa inquietação levou-me ao já mencionado problema de pesquisa e à tese, e nada melhor do que fazer a investigação na minha sala de aula, com os alunos dos quais eu conhecia a trajetória e poderia avaliar se uma mudança pedagógica que privilegia o sujeito leitor faria com que os acadêmicos do curso de licenciatura em Letras se tornassem mais sensíveis à experiência literária enquanto formante da sua subjetividade. Portanto, a escolha tanto do espaço e da disciplina como dos alunos se deu porque era professora titular da mencionada disciplina no período referido e os acadêmicos são professores em formação.

Isso posto, a presente pesquisa foi realizada com os trinta e três (33) alunos do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade do interior do Rio Grande do Sul que estavam regularmente matriculados e cursando o componente curricular “Literatura brasileira IV” no segundo semestre de 2020. Todos os alunos aceitaram participar da pesquisa, entretanto três (03) não entregaram o Termo de consentimento livre e esclarecido, logo suas produções não foram contempladas na tese.

Dos trinta (30) estudantes matriculados em “Literatura brasileira IV” que participaram da pesquisa, três (03) eram homens e vinte e sete (27) mulheres, com idades que variavam entre 19 e 33 anos. Também é interessante saber que nenhum deles era iniciante na graduação em Letras e, embora houvesse heterogeneidade em relação ao tempo de curso, a maioria estava mais ou menos na metade do seu itinerário formativo, entre o 5º e o 9º semestre.

³³ Uso aqui trechos da canção “Índios”, de Legião Urbana: “Nos deram espelhos e vimos um mundo doente”. In: LEGIÃO URBANA. Índios. Renato Russo. [compositor]. In: _____. *Legião Urbana: Dois*. Emi-Odeon, 1986. 1 CD. Faixa 12.

Mesmo considerando que não haveria dano moral ou risco em participar da pesquisa, se o acadêmico se sentisse desconfortável em falar ou escrever sobre algo, eu, como docente, poderia interromper a atividade e desconsiderar a manifestação, se fosse esta a vontade do estudante, sem qualquer prejuízo a ele. Vale ressaltar que, porquanto sou professora dos mencionados alunos e titular do componente curricular onde ocorreu a pesquisa, a relação próxima e semanal propiciou segurança aos estudantes para que estes pudessem expressar-se livremente.

No concernente ao componente curricular “Literatura brasileira IV”, sua ementa menciona que a disciplina trata do “Estudo da Literatura Brasileira do Romance de 30 até a literatura contemporânea”. Para contemplar esse pressuposto, os conteúdos trabalhados foram:

- O Romance de 30: momento histórico e características dos principais autores.
- Análise e interpretação de obras de Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz e Jorge Amado.
- Literatura pós-1945: momento histórico e características dos principais autores.
- Análise e interpretação de obras de Clarice Lispector e Guimarães Rosa.
- A literatura contemporânea.
- Análise e interpretação de obras da literatura contemporânea.

Com o intuito de contemplar o indicado tanto na ementa quanto nos conteúdos do mencionado componente curricular, propus aos estudantes a leitura das seguintes obras literárias: *O quinze*, de Rachel de Queiroz; *Vidas secas*, de Graciliano Ramos; *Menino de engenho*, de José Lins do Rêgo; *Capitães da areia*, de Jorge Amado; *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; *O manual da paixão solitária*, de Moacyr Scliar; *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo; e outros contos e crônicas dos autores estudados na disciplina (os quais foram disponibilizados durante o semestre), como o livro de crônicas *Aprendendo a viver*, de Clarice Lispector.

Considerando as informações expostas, é possível perceber que o componente curricular “Literatura brasileira IV”, *locus* da presente pesquisa, não tem como foco a perspectiva do ensino de literatura. É um componente eminentemente teórico, que envolve a leitura e a crítica literária. Considerei este o espaço mais

adequado para desenvolver a pesquisa, pois assim os alunos de Letras não associariam a abordagem subjetiva sendo feita somente porque se trata uma disciplina de “prática”, “metodologia” ou “estágio”, mas que isso pode ser feito em qualquer componente curricular que envolva a leitura de obras literárias.

A partir dos dados sobre a disciplina, elaborei as propostas de debate e escrita, sobre as quais explicarei na próxima seção, que tinham como propósito provocar no estudante de licenciatura em Letras um olhar para a sua subjetividade enquanto leitores e futuros professores e mediadores de leitura na educação básica.

2.3 O texto do leitor: propostas de debate e escrita

O componente curricular “Literatura brasileira IV”, do curso de Letras da universidade onde a pesquisa foi realizada, tem 80h de carga horária a ser usada durante um semestre letivo, o que gera 18 encontros presenciais – os quais, em função da pandemia de Covid19, foram realizados de forma remota³⁴ e virtualizada, com encontros via Google Meet³⁵ e tarefas postadas no ambiente virtual da universidade, que usa a plataforma Moodle. Segundo Amorim (2020), o ambiente virtual de aprendizagem *Modular Object Oriented Distance Learning* (Moodle) é uma plataforma que foi desenvolvida visando:

(...) autoria e gestão de cursos, por meio de um software livre e gratuito, que possui um excelente grau de amadurecimento e está traduzido para o português e vários outros idiomas. O professor pode construir e organizar seus conteúdos educacionais, suas avaliações, tarefas e outros materiais por meio de uma interface simples e amigável. (AMORIM, 2020, p. 66)

³⁴ Conforme Fernandes et al (2020), o ensino remoto “é caracterizado por aulas em tempo real, geralmente no mesmo horário da disciplina e com o mesmo professor da aula presencial. (...) Nessa modalidade de ensino há cronograma e calendário próprios, de acordo com o plano de ensino, mas adaptado para a situação emergencial” da pandemia de Covid19.

³⁵ O Google Meet é um “aplicativo para fazer videoconferências on-line, com diversos participantes, até 100 na versão gratuita, tendo o tempo máximo de 60 minutos por reunião, nessa versão. Existe uma versão paga, quando o tempo é livre e a quantidade de participantes aumenta para 250” (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p. 5). Funciona, de forma síncrona, como uma sala de reunião virtual. Nela é possível que uma turma de alunos, por exemplo, possa se encontrar juntamente com seu professor de forma simultânea, interagindo por meio do uso de áudio, vídeo e chat. Trata-se, portanto, de “um dispositivo gerenciado pelo computador ou outro equipamento móvel de forma que possibilita a conectividade entre o profissional da instituição e alunos no sistema home office” (SILVA; ANDRADE; SANTOS, 2020, p. 6).

Consoante Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007), os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam a interação síncrona e assíncrona, podendo, portanto, “ser utilizados em atividades presenciais, (...) semipresenciais, nos encontros presenciais e nas atividades a distância; oferecendo suporte para a comunicação e troca de informações e interação entre os participantes” (RIBEIRO; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 4).

Obviamente que, como para todos os docentes na mesma situação, a adaptação ao ensino remoto foi um desafio. Embora eu atuasse nos cursos EAD da instituição desde 2018 e já viesse trabalhando em formato virtual desde o início da pandemia, em março de 2020, as dificuldades continuaram ocorrendo no segundo semestre de 2020, quando a pesquisa foi aplicada. Além da preocupação com a questão pedagógica, havia a inquietação e o sofrimento no que se refere à situação do país e à saúde de todos – alunos, colegas, amigos, familiares. Como docente, sempre procurei conversar sobre esse tema no início das aulas a fim de verificar a saúde física e mental dos alunos, para que eles pudessem perceber que estávamos unidos diante da adversidade. Esses momentos de desabafo tornaram-se uma forma de acolhimento para todos os envolvidos nas aulas.

Ainda, importa ressaltar que tive dificuldades e inseguranças no que tange às estratégias pedagógicas para alcançar os objetivos da aula e a participação dos alunos, o que, como mencionado antes, não foi fácil. O fato é que saberemos das consequências da pandemia na vida pessoal, escolar e acadêmica com um certo distanciamento temporal, pois ainda estamos envolvidos emocionalmente com essa tragédia global.

Apesar dos problemas, é possível afirmar que o fato de ser professora do curso de Letras há cerca de dez anos e, portanto, conhecer e ter um bom relacionamento com os estudantes, fez com que a mediação em formato remoto ocorresse sem intercorrências preocupantes – a não ser, é claro, pelo fato de haver uma tensão constante em função do medo da pandemia que rondava nossas mentes e corações.

Para fazer a presente pesquisa, foram escolhidas algumas aulas que considerei apropriadas para as proposições de escrita que promovessem a leitura subjetiva e o texto do leitor. De acordo com o exposto em seção anterior em relação

à metodologia, escolhi priorizar propostas de escrita por três motivos: em primeiro lugar em razão da pandemia e da consequente virtualização das aulas. Nesse ambiente - conforme pude notar já que venho lecionando em formato remoto desde o início do isolamento social (em março de 2020) -, os alunos participam menos oralmente, o que ocorre por diferentes motivos (equipamento de computação com problemas no áudio ou vídeo, internet fraca, entre outros), inclusive poucos estudantes ligam a câmera³⁶. Desse modo, não haveria relatos suficientes dos depoimentos orais, mas, mesmo assim, algumas falas foram consideradas e serão apresentadas. Além da pouca participação oral, outro motivo para considerar de forma mais efetiva as produções escritas dos alunos feitas a partir de propostas apoiadas na leitura subjetiva e no texto do leitor é o fato de que estes, por serem mais “concretos”, permitiriam obter dados para a pesquisa e a análise das produções.

Ainda, uma razão para priorizar a escrita é porque ela potencializa, move, comove - principalmente quando envolve ou parte do literário. Partir da leitura para a escrita mobiliza outras habilidades, outras formas de expressar(-se). Além disso, tendo em vista o público-alvo da presente pesquisa - estudantes do curso de Letras - , escrever é algo imanente, embora nem sempre de forma criativa. A proposição de escrita nesse contexto de formação de professores mobiliza as razões de se ler literatura e as subjetividades. A ideia era proporcionar uma experiência de leitura mais ampla do que a leitura literária individual, porquanto se trata de um espaço educativo.

Ao longo das dezoito (18) aulas, foram feitas quatro (04) proposições que se centravam no sujeito leitor, sendo que a primeira se realizou somente de forma oral e as demais por escrito, usando as ferramentas “tarefa” e “fórum” do ambiente virtual. A primeira constitui-se em um recurso que “possibilita descrever tarefas a serem realizadas offline, como redações, projetos, relatórios, imagens etc”

³⁶ Tendo em vista que a maioria dos acadêmicos já tinha sido aluno da pesquisadora em sala de aula antes do início da pandemia de Covid19 e, portanto, se sentirem mais à vontade com ela, acredita-se que os estudantes não ligavam as câmeras por diversos motivos, dentre eles: computador com defeito, timidez em relação ao aspecto visual por estarem em casa, e embaraço por mostrar, através do vídeo, a própria residência. Acreditamos que o fato de ficarem ocultos diminui a potencialidade de participação oral por videoconferência.

(TORRES; SILVA, 2008, p. 7). Já o “fórum” caracteriza-se por ser uma atividade do Moodle:

(...) inserida no contexto de um ambiente virtual mediado por computadores, o fórum pode ser visto como um elemento assíncrono de envio de mensagens em rede, destinadas, na maioria das vezes, a um grupo de pessoas habilitadas ao acesso das mesmas (...). De maneira diversa ao correio eletrônico (e-mail), as mensagens são postadas considerando que existem destinatários predefinidos, ou seja, o espaço define os utilizadores (...). Nesta configuração, bastante comum, as mensagens iniciais (“provocadoras” da discussão) surgem em uma lista de hipertextos que são os títulos das respectivas mensagens. O usuário clica no link de seu interesse para ler o conteúdo disponível, tendo, posteriormente, a possibilidade de responder, inserindo uma nova mensagem que, por sua vez, poderá ensejar novas repostas, e assim por diante, em um ciclo potencialmente ilimitado. (OLIVEIRA, 2005, p. 4)

A escolha de determinada ferramenta para a execução de uma proposta deu-se por entender que há produções que podem ser compartilhadas com os colegas – nesse sentido, o “fórum” faz o papel de um espaço de “debate” -, enquanto que em outros momentos o estudante escreve tendo como único leitor o professor - e essa perspectiva pode acarretar em diferença na forma e no conteúdo do que ele vai expor em sua escrita.

Conforme já mencionado, atividades que envolvem a leitura subjetiva não precisam ocorrer em todas as aulas – até porque há um plano de ensino que deve ser seguido, cujo conteúdo deve ser explorado, e outras habilidades a serem desenvolvidas. Mas, como afirmado no capítulo anterior – e como veremos nos resultados da pesquisa -, se o professor disponibiliza alguns momentos em que seja priorizado o sujeito leitor, já é possível perceber que o acadêmico consegue se envolver, aos poucos, para esse tipo de abordagem, expressando-se subjetivamente em outros momentos – mesmo naqueles em que não há proposta nesse sentido feita pelo professor, como nos debates mais “acadêmicos”, objetivos, acerca de algumas obras.

A partir do exposto, transcrevo abaixo as propostas na ordem em que ocorreram:

1) Tarefa: Um olhar sobre o texto em *Vidas Secas*

Escolha três trechos de capítulos diferentes (um trecho por capítulo) da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

O critério para a escolha é pessoal: quais trechos foram mais marcantes, emocionantes?

Depois de escolhidos, coloque os três trechos em um arquivo com a identificação do capítulo a que pertence e poste na tarefa (preferencialmente em pdf). Usaremos os trechos na videoconferência.

2) Fórum: Carta a um personagem

Escolha um(a) personagem de um dos dois livros lidos: *O quinze*, de Rachel de Queiroz, ou *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. A partir dessa escolha, escreva uma carta a esse(a) personagem, cujo remetente é você como leitor da obra. Essa tarefa é individual e deve ser postada no fórum “Carta a um personagem”. A postagem garante a presença na aula.

3) Fórum: Conversando com Clarice através da crônica

Dentre as crônicas lidas da obra *Aprendendo a viver*, de Clarice Lispector, escolha uma para estabelecer um diálogo.

Esse diálogo com a crônica pode ocorrer a partir do tema, de algum trecho da obra, do modo como o “eu do cronista” se posiciona, de algo pessoal suscitado pelo texto, etc. Independente do ponto de partida, cite a crônica com a qual você estabelece o diálogo.

Agora você é o/a cronista!

Depois de postar o seu texto, leia e comente as produções dos colegas :-)

4) Tarefa “O leitor diante do/a personagem”

A partir da leitura da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, escolha um personagem de um conto que tenha emocionado, surpreendido, afetado. Escreva um texto em que você, como leitor, “converse” com o personagem escolhido. Se possível, faça uma relação com algum texto de Djamila Ribeiro³⁷.

³⁷ Para proporcionar um diálogo com a obra de Conceição Evaristo, propus a leitura do livro *Quem tem medo do feminismo negro?* (2018), de Djamila Ribeiro.

Diante das propostas e sua aplicação, vale refletir sobre alguns aspectos, primeiramente em relação à criação, por parte do professor, do enunciado e da proposta de escrita. Na definição de Alvarado, Rodriguez e Tobelem, “uma proposta é para nós uma fórmula curta que incentiva a produção de um texto³⁸” (ALVARADO; RODRIGUEZ; TOBELEM, 1981, p. 13). Além disso, há que se ponderar que a proposta de escrita deve ser pensada no sentido de acionar tanto o conhecimento teórico como a criatividade. Nesse sentido, a minha trajetória como professora do componente curricular “Escrita criativa”, dirigido a acadêmicos de todos os cursos da instituição, me ajudou a ter mais facilidade na criação das propostas e na abordagem da produção que envolve o lado inventivo e subjetivo do estudante.

Ainda, é importante ressaltar que, embora se tenha em conta a liberdade da leitura feita pelo aluno e o exercício da criatividade, a proposta não deve ser totalmente livre, nem demasiadamente fechada. Quando ela é muito restritiva, não funciona, e se é muito livre, como na clássica tarefa “tema livre”, pode deixar o estudante perdido. Em outras palavras, “a proposta sempre tem algo de cerca e algo de trampolim, algo de ponto de partida e algo de chegada³⁹” (ALVARADO; RODRIGUEZ; TOBELEM, 1981, p. 13).

Dada a tarefa e feita a escrita, uma dúvida que assoma o professor em relação à produção dos textos do leitor é se eles terão que ser avaliados. Isso depende da proposta e do objetivo do docente, mas em se tratando de uma construção feita para acionar o sujeito leitor, pode-se dizer que em algum sentido todos os textos estarão bons, posto que desvelam a subjetividade do aluno - a sua tentativa ou a sua recusa. Claro que o professor, dependendo da proposta, pode intervir se assim julgar importante ou se o aluno solicitar, sendo que essa intervenção deve ser produtiva, apontando para a potência do texto.

Portanto, o mais importante é o processo, e não o produto final. Mas é fundamental deixar claro que haverá evolução, o que ocorrerá na continuidade das possibilidades de escrita que o docente venha a proporcionar. No que tange ao compartilhamento das produções em sala de aula, talvez alguns textos não sejam

³⁸ Do original : “(...) una consigna es para nosotros una fórmula breve que incita a la producción de un texto” (ALVARADO; RODRIGUEZ; TOBELEM, 1981, p. 13).

³⁹ Do original : “(...) siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada” (ALVARADO; RODRIGUEZ; TOBELEM, 1981, p. 13).

lidos em voz alta pelos alunos ou pela professora – o que não é um problema, pois mostra confiança nos alunos e respeito à sua individualidade. Às vezes, a intervenção do professor pode ser intimidante. Há que se construir essa confiança no aluno, o que está ligado ao vínculo que se tem com os estudantes, com a linguagem e a maneira com que acontece essa aproximação.

A proposta de escrita pode se constituir em um convite ou um desafio, algo que estimule o aluno, que lhe dê vontade de escrever. No caso da presente pesquisa, às propostas de escrita não se atribuiria uma nota, elas foram realizadas como atividades inseridas no contexto do cotidiano da aula. O mais importante é que as propostas foram pensadas para licenciandos em Letras, que vão se constituir como professores e mediadores da leitura literária. As reflexões sobre essa questão serão tema do próximo capítulo.

3 “CELEBRAÇÃO DAS BODAS ENTRE A PALAVRA E O ATO”: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS E LEITURA SUBJETIVA

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade. (GALEANO, 2003, p. 119)

Segundo o que vem sendo apontado nas cinco últimas edições da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”⁴⁰, o professor é um dos maiores influenciadores na decisão de ler. Por outro lado, conforme a mesma pesquisa, poucos são os professores que realmente são leitores⁴¹. Zaira Failla, diante dessa constatação também verificada por ela na pesquisa de 2012⁴², conclui sobre esses resultados:

⁴⁰ Ao responder a questão “Quem mais influenciou os leitores a ler?” (modificada em 2021 para: “Quem mais influenciou o gosto pela leitura?”), a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” trouxe, em suas edições, os seguintes resultados: a) 1ª edição (2001): não aparece essa questão - ou correlata; b) 2ª edição (2008): Mãe (ou responsável mulher): 49%; Professora: 33%; c) 3ª edição (2011): Professor ou professora: 45%; Mãe (ou responsável do sexo feminino): 43%; d) 4ª edição (2016): Mãe (ou responsável mulher): 15%; Professora: 10%; e) 5ª edição (2021): Algum professor ou professora: 15%; Mãe (ou responsável do sexo feminino): 13%.

⁴¹ Somente as últimas edições (2016 e 2021) da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” fez questões especificamente a professores. Em 2016, apesar de mostrar que esses profissionais são leitores (84%, de acordo com a noção de “leitor” da pesquisa - aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses), que gostam de ler (63%) e que possuem livros em casa (97%), quando se pergunta sobre o último livro lido ou que está lendo, 50% responde “nenhum” e dos que citaram títulos, a grande maioria destes constituem-se em livros de cunho religioso ou de autoajuda. Já na pesquisa publicada em 2021, “736 entrevistados (8% da amostra) informaram ser professores ou trabalhar na área da educação. Entre eles, 63% dizem gostar muito de ler e 31% gostar um pouco. (...) Ao analisar os livros lidos, verificamos que as preferências são muito semelhantes às da população em geral” (FAILLA, 2021). Diante desses dados, fica a pergunta: esses professores são *realmente* leitores? E mais: são leitores de literatura?

⁴² A análise dos resultados sobre a leitura dos professores foi feita por Zaira Failla, mas não aparece no material com as questões e respostas da 3ª edição da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (2012). Por ser organizadora da referida pesquisa e ter acesso aos dados, Failla verificou esses indicativos por sua conta, revelando isso no livro que analisa e traz os dados da pesquisa: “Não resisti em dar uma espiada no que responderam os 145 educadores, assim declarados na entrevista. Apesar de não ser uma amostra significativa para representar a população de educadores brasileiros,

Essas respostas confirmam o que vários autores desta publicação identificam como um dos principais problemas a serem superados para avançarmos na formação leitora de nossos jovens: a formação leitora dos professores. A grande maioria não lê livros, ou porque prefere outras atividades ou porque lê outros materiais, como jornal. Como despertar o gosto pela leitura de seus alunos se seu repertório cultural e de literatura é tão escasso, e se ele mesmo desconhece esse prazer (...)? (FAILLA, 2012, p. 46)

Por mais que haja ressalvas em relação a pesquisas quantitativas, elas nos oferecem pistas do que se percebe nas salas de aula, na sala dos professores, nos corredores das escolas, enfim, na comunidade escolar e, por extensão, na sociedade brasileira: o brasileiro lê pouco. E, mesmo não se atendo a detalhes percentuais, não é preciso ser matemático para perceber por que essa conta não fecha: como queremos um Brasil de leitores se uma das pessoas que mais influenciam na leitura daquele que está em processo de formação – o professor – tem uma relação distante com a leitura literária? Ou, como mostra a referida pesquisa, lê livros de qualidade duvidosa, buscando, talvez, auxílio – rápido e igualmente duvidoso - às vicissitudes da vida pessoal e profissional?

A realidade exposta pela mencionada pesquisa, mesmo com suas restrições (apontadas no parágrafo anterior), impulsiona a pensar sobre a formação de professores. No que se refere aos acadêmicos do curso de licenciatura em Letras, essa preocupação é ainda maior, pois recai no diplomado a tarefa da formação de leitores na educação básica, o que, como aponta a pesquisa Retratos no Brasil dos últimos anos, não tem obtido um resultado satisfatório.

Há vários fatores importantes para esses resultados negativos ano após ano: as condições econômicas e sociais do Brasil, o pouco (e cada vez menor) investimento em educação, o preço do livro, o baixo salário dos professores, dentre tantos outros motivos muito pertinentes. Saraiva, Mügge e Kaspari (2017) complementam a reflexão acerca desse ponto:

Os indicadores de leitura, levantados pelo IBOPE e pelo Instituto Pró-livro em 2015 e divulgados em 2016, na quarta edição da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, estabelecem uma correspondência com os baixos índices de desenvolvimento social e econômico do país. O estudo associa um maior índice de leitores às classes sociais com maior poder aquisitivo, registrando

dá pistas interessantes, e preocupantes, sobre seu comportamento leitor. Entre os 145 entrevistados, 13 declaram que não gostam de ler; 38 gostam um pouco; e 94 gostam muito. Entretanto, quando perguntados sobre o que fazem em seu tempo livre (1ª opção): 78 preferem assistir televisão; 45 apreciam acessar redes sociais; e somente três declaram que preferem ler. Sobre a preferência quanto à leitura (...) [revelam] a preferência por ‘autoajuda’. Mas o número de entrevistados que não conseguiu citar nenhum autor foi muito alto: 73”. (FAILLA, 2012, p. 45-46)

76% de leitores na classe A em comparação a 40% nas classes D e E. (SARAIVA; MÜGGE; KASPARI, 2017, p. 18)

Nessa seara, Maria Amélia Dalvi (2018) elenca vários motivos que comprometem a educação literária, desde os que se relacionam às políticas públicas que não se constituem eficientes ou que são descontinuadas, exames de seleção ou de avaliação (como o Enem, por exemplo) que prescindem da leitura literária efetiva, até os problemas que envolvem o currículo dos cursos de formação de professores.

Diante desse contexto que se mostra adverso em muitos âmbitos, apostamos na mudança naquilo que podemos transformar de acordo com o nosso alcance no meio acadêmico: a formação docente. Sendo assim, deve-se pensar em formar professores que tenham a habilidade de serem formadores de leitores, cuja indicação literária não seja feita somente para aprender um determinado conteúdo, mas também porque o livro suscitou questões pessoais subjetivas – afinal, como já foi pontuado anteriormente na presente tese – para que realmente lemos literatura se não para nos encontrarmos ou nos questionarmos enquanto sujeitos? Nesse sentido, “partimos do pressuposto de que, para ensinar a ler e a escrever, o professor deve ser ele mesmo um leitor e escritor⁴³” (ALVARADO, 2015, p. 14).

Para isso acontecer, existe um caminho possível: que *o professor seja leitor*, aquele que ama os livros, onde ele sente que pode encontrar as perguntas, o alento, o conhecimento, a emoção. Afinal, conforme assevera Maria Amélia Dalvi:

Uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valoração e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo. (DALVI, 2018, p. 15)

Como afirmamos anteriormente, a resposta para essa mudança pode estar na formação de professores, em especial do curso de licenciatura em Letras. Se houver um olhar atento a esse momento da trajetória do profissional – no que tange a uma prática que contemple a leitura subjetiva e o texto do leitor -, acreditamos que o licenciando se sentirá mais próximo da obra literária, o que poderá repercutir na sua

⁴³ Do original: “(...) partimos del supuesto de que, para enseñar a leer y escribir, el maestro debe ser él mismo lector y escritor” (ALVARADO, 2015, p. 14).

atuação enquanto docente na formação de leitores na escola de educação básica. Conforme avaliam Batista e Dalvi (2018):

Os desafios enfrentados no âmbito da educação e da leitura no Brasil muitas vezes se relacionam diretamente com a formação nas licenciaturas, por isso o campo de pesquisa sobre a formação docente é muito extenso e vasto de produções que afirmam os desafios para a formação dos professores brasileiros. A constituição e mudanças históricas nos modelos de formação contribuíram para uma precarização da formação docente na contemporaneidade e afetam diretamente o trabalho pedagógico nas escolas. (BATISTA; DALVI, 2018, p. 82)

Em suma, é importante que a prática pedagógica - no que se refere à mediação do texto literário nas aulas de literatura do curso de Letras - seja repensada com o intuito de ampliar a concepção que o licenciando tem da relação sujeito e obra. Esperamos que a proposta da presente tese possa auxiliar a pensar em uma prática que considera o sujeito leitor e a obra literária no centro do processo de leitura.

3.1 A leitura subjetiva na formação de professores de Letras

Subjetividade na sala de aula gera muitos sentimentos, tanto no docente como nos estudantes: desconfiança, ceticismo, descrença, insegurança, até depreciação e crítica. Isso porque se está lidando com o incerto, o inesperado, o desconhecido, com o que não consta no currículo ou no plano de ensino. Não há resposta pronta, não há uma verdade única. Entretanto, se concordamos com Antônio Cândido quando reflete que “(...) a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CÂNDIDO, 2004, p. 186), é inevitável ponderar sobre o paradigma da leitura subjetiva na sala de aula. Segundo Rouxel (2018):

Esta concepção do leitor e da leitura em relação à vida conduz a recusar os protocolos fixos de uma leitura puramente conceitual em proveito de processos sensíveis e a colocar como essencial a liberdade de iniciativa e de expressão do sujeito na elaboração do sentido. (ROUXEL, 2018, p. 21)

Nesse ínterim, há que se considerar os seguintes questionamentos: se, nos últimos anos, a teoria da leitura se concentra no leitor, onde está a sua voz nas

práticas de sala de aula, em especial no curso de licenciatura em Letras, objeto de investigação da presente tese? E como e por que a noção de leitura subjetiva pode fazer parte das aulas de literatura na formação de professores em Letras?

Esses questionamentos foram suscitados a partir de uma provocação de Annie Rouxel em seu artigo “Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor” (2012a), quando, após expor sobre o paradigma da leitura subjetiva e argumentar sobre as vantagens dessa prática como um modo de ampliar e aprofundar a experiência da leitura literária na educação básica, ela afirma que a formação de professores é “lugar de reflexão, de experimentação e de pesquisa” (ROUXEL, 2012a, p. 20), e, portanto, lugar no qual o futuro docente pode viver a experiência da leitura literária. Em outras palavras, “é preciso que os professores em formação adquiram para si e para os alunos uma cultura literária, refletindo sobre suas experiências de leitura e construindo sua identidade de leitor”. Entretanto, como a própria Rouxel adverte, a universidade – espaço de formação de professores – consiste em um lugar de teorização sobre o literário, menos aberto à pessoalização. Nas palavras da autora, “na universidade, o excesso de formalismo gera uma leitura erudita e eficaz, mas desencarnada” (ROUXEL, 2012a, p. 14). Entretanto, como observam Rouxel e Langlade:

Esses sujeitos leitores estão bem presentes nas nossas salas de aula e em nossas classes. Ninguém permanece impunemente exposto muito tempo ao contato de obras literárias; tanto é verdade que toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares. Não raro, durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma hesitação, uma súbita concentração, um sorriso, um silêncio, a explosão de uma emoção, manifestam discretamente as reações subjetivas de leitores reais. (ROUXEL; LANGLADE, 2013a, p. 20)

Essa afirmação dos autores faz qualquer professor de literatura se identificar, pois esses “sinais” da(s) subjetividade(s) dos estudantes pulsam no momento do debate sobre uma obra literária. Mesmo que o direcionamento da aula se dê mais no nível crítico ou teórico, podem-se perceber as ressonâncias pessoais da leitura tanto em algumas manifestações verbais como nas silenciosas. Como docente do curso de Letras, muitas vezes percebi, nos acadêmicos, reações – verbais ou silenciosas – que estavam relacionadas com uma reflexão ou epifania subjetiva e pessoal suscitada pela obra literária. Essas manifestações da subjetividade geralmente são expressas por lágrimas, um olhar estático e distante, a narração de uma história pessoal, entre outras.

Embora evidentemente comprometida com a pesquisa, acredito que são nessas manifestações que se percebe que a obra literária fez sentido na vida do leitor, porquanto modificou, evocou ou confirmou um sentimento, uma ideia, uma lembrança pessoal. Se, apoiando-se na ideia de Antônio Cândido (2004) mencionada no início desta seção, o docente tem consciência – e continuamente recorda e reforça a si mesmo - do “para que se lê” e do “porquê se ensina literatura”, o próximo passo é refletir sobre “como” a experiência da leitura baseada na leitura subjetiva pode modificar não só a relação que o professor em formação tem com a literatura, mas também qual será o seu papel quando for exercer a função docente e de formador de leitores na educação básica.

Talvez seja necessário atentar para os ensinamentos de Annie Rouxel (2013), quando a autora afirma que, antes de se perguntar sobre a maneira de ensinar literatura, é preciso, primeiramente, que o professor se pergunte: “ensinar literatura para quê?” tendo em vista que “o *para quê* determina o *como*” (ROUXEL, 2013, p. 17). É uma pergunta simples, mas bastante auspiciosa, tendo em vista que levanta questões sobre o papel da literatura no meio escolar e universitário e, em especial, na vida do discente e do docente. Afinal, o texto literário constitui-se em uma manifestação artística, que requer estar implicado, ou seja, demanda “a participação ativa do leitor, que não é mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida” (AGUIAR, 2013, p. 153).

Em se tratando do curso de licenciatura em Letras – *locus* da presente pesquisa –, pode-se dizer que tem como objetivo formar professores para atuarem como docentes na educação básica nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e, conforme a escolha do acadêmico, em línguas adicionais. Em função dessa característica, o curso baseia-se na leitura, em especial a literária nas disciplinas que correspondem aos saberes da Literatura. No ambiente universitário, tradicionalmente, espera-se que o acadêmico leia e analise textos literários, contrapondo sua leitura com a história da literatura, além de valer-se de crítica e teorias estéticas, sociais, entre outras. Daí depreende-se que, por estar em um espaço de formação profissional, muitas vezes o acadêmico vê o texto literário como um “objeto estético a ser decifrado”, analisado. Diante desse contexto, é possível

questionar o quanto o aluno do curso de Letras consegue aproximar-se subjetivamente do livro, como *sujeito leitor*.

Por mais que se esteja em um ambiente em que a leitura é parte essencial da formação, não há como negar que dificilmente se considera a subjetividade do aluno em uma aula de Literatura no curso de Letras. De acordo com Rouxel, “a leitura exigida depende de uma série de observações formais que impede qualquer investimento pessoal do leitor. O texto é quase sempre um pretexto para a utilização de ferramentas de análise, sendo, portanto, uma rotina sem alma” (ROUXEL, 2012, p. 14).

E não é que a subjetividade dos acadêmicos não apareça nas aulas, pois ela está sempre lá. Muitas vezes, ouvi o relato de um aluno que se sentiu tocado por um texto em função de uma experiência de vida, que chorou (em aula!), que sentiu raiva de um personagem... Essas situações aparecem em momentos de compartilhamento oral de impressões sobre a obra lida. A questão é ter consciência da importância de tais falas e depoimentos provenientes de uma leitura subjetiva:

O que desejo questionar inicialmente é a teimosa presença, às vezes a incongruente irrupção desses ecos subjetivos que formam o cortejo da leitura de uma obra literária. Longe de serem apenas escórias da atividade leitora, não seriam eles os indícios de uma apropriação do texto, de uma singularização da obra realizada pelo leitor? A marca da leitura nas experiências de mundo específicas dos sujeitos leitores não seria um dos lugares onde as obras continuariam infindavelmente a serem elaboradas ao sabor da diversidade das leituras empíricas? (LANGLADE, 2013, p. 26)

Diante dessa constatação, salienta-se que não só vale a pena, como percebe-se a importância de promover momentos de leitura subjetiva aos alunos de Letras na mediação com a obra literária e no debate sobre o ensino de literatura na educação básica (embora muitas vezes não haja espaço no currículo para isso⁴⁴), tendo em vista que os acadêmicos usualmente refletem na educação básica o que é feito nas aulas de Literatura na universidade:

⁴⁴ Acerca dessa questão, Fidelis e Cosson (2016) revelam: “Apenas nos últimos anos, os cursos de Letras começaram a se preocupar com o ensino específico de literatura, conforme comprova o surgimento de disciplinas de metodologia do ensino de literatura nos currículos. Ainda assim, um rápido levantamento feito sobre esse tipo de oferta aos estudantes de Licenciatura em Letras (...) mostra um relativo apagamento da necessidade de discussões e reflexões sobre ensino de literatura, leitura literária e letramento literário (...). Das 17 instituições visitadas, 12 delas não oferecem, nem ao menos como matéria optativa, qualquer disciplina que trate de maneira específica questões de ensino de literatura, e apenas cinco oferecem, sob diversas terminologias e de maneira eletiva, disciplinas específicas sobre esse ensino”. (FIDELIS; COSSON, 2016, p. 57)

Como os alunos [da graduação] tendem a reproduzir os modelos da universidade, ao chegarem nas escolas, passam a atuar como críticos literários diante dos alunos, algo já sinalizado por Todorov em referência ao caso francês de ensino de literatura (Todorov, 2009, p. 27) em que predomina demasiadamente a visão hegemônica da crítica literária em detrimento do trabalho com os textos literários. (VITORIANO; MATA; TATAGIBA, 2017, p. 69)

Em outras palavras, além da leitura efetiva de obras literárias e da contraposição com questões da crítica e da teoria literária, há que se considerar a *subjetividade* do leitor, ou seja, “sem abandonar a ideia de um leitor crítico, importa antes de tudo que a leitura seja um ato pelo qual o sujeito possa refletir, pensar o mundo e se pensar, se abrir, se emancipar e encontrar ecos em sua vida pessoal” (ROUXEL, 2018, p. 21). Essa perspectiva trata “de uma ruptura epistemológica (...), uma vez que ela se dedica, de forma efetiva, a uma mudança de foco, da interpretação do texto à atividade do leitor e à relação desse último com o objeto” (ROUXEL, 2012, p. 16). Nesse caso, há ênfase na *experiência da leitura do leitor real*.

Para o professor e mediador de leitura, em especial no âmbito acadêmico, a apropriação subjetiva da obra pode, por vezes e paradoxalmente, gerar certo desconforto, principalmente quando ele não está preparado para acolher as manifestações da subjetividade dos alunos. Por seu turno, o leitor, ao sentir-se implicado e envolvido com a leitura, pode ter diferentes sentimentos, desde os felizes até os desconcertantes, perturbadores. Embora alguns considerem desnecessário ou mesmo supérfluo provocar essas sensações, elas são essenciais à alma e à sensibilidade do ser humano, além de incentivar a formação do leitor. Uma prática docente que tenha essa premissa considera “partir da recepção do aluno, (...) convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos” (ROUXEL, 2013, p. 20). Nessa perspectiva, na sala de aula, de acordo com Cosson (2012):

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2012, p. 27)

Essa “troca de sentidos” (COSSON, 2012), que proporciona uma “aventura interpretativa” (ROUXEL, 2013), se dá porque da leitura literária provém momentos de prazer, de inquietação, desassossego, que geram debate.

Além de abranger a interpretação do texto literário tendo em vista a subjetividade e as experiências pessoais do leitor, esse novo posicionamento epistemológico considera que “a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emocional e não apenas cognitiva, parece decisiva”⁴⁵ (PETIT, 2009, p. 1). Mais do que analisar um livro, é importante também que o sujeito leitor sinta-se tocado por ele, e que o texto literário o constitua, posto que se tornou parte importante e formante constituinte de quem o leu. Aos que defendem uma leitura somente analítica, “impessoal”, “científica” do texto literário, argumentamos que o plano intelectual, assim como o afetivo, é movido pela subjetividade (JOUVE, 2013). Isso quer dizer que para que uma leitura de uma obra literária se dê de maneira satisfatória é necessário que o leitor sinta-se parte implicada nesse processo, considerando não somente sua bagagem intelectual, como também seus (des)afetos, suas emoções, suas reações, enfim, sua voz.

Com base nessa premissa, ou, como afirma Rouxel (2012), nessa “mutação epistemológica”, entende-se que a mediação literária que ocorre nas aulas do curso de Letras não só é como *deve* ser afetada. Por conseguinte, é necessário fazer uma relação entre o advento da subjetividade do leitor e o ensino de literatura. Obviamente, essa tarefa exige um novo posicionamento do professor, o que nem sempre é fácil. Entretanto, o que pressuponho aqui é que se os alunos de Letras, futuros professores, tiverem experiências de mediação que os valorizem como sujeitos leitores, eles não serão reprodutores de análises frias e impessoais, mas aprenderão a mediar esse espaço-tempo na escola, sabendo (inclusive!) escutar os leitores:

(...) entre os gestos profissionais que os professores em formação devem aprender – estimular a atividade dos alunos, gerenciar o tempo de fala de cada um, ficar em segundo plano no momento oportuno, etc. – há um que condiciona a implicação dos alunos: é a escuta (escuta pelo professor, escuta mútua entre os alunos). A relação com a literatura que se instaura pela leitura em sala depende muito das relações que se estabelecem na “comunidade interpretativa”. É importante que os textos dos leitores, em suas singularidades, sejam legitimamente admitidos em classe e possam ser submetidos à reflexão coletiva. (ROUXEL, 2012, p. 21)

Baseado nesse cenário, é de suma importância, como encaminho na presente tese, contemplar a formação de professores como um espaço que, além do

⁴⁵ Do original : « (...) la capacité à établir avec les livres un rapport affectif, émotif, et pas seulement cognitif, semble décisive » (PETIT, 2009, p. 1).

aprendizado teórico e da leitura analítica, contempla também a leitura subjetiva. Só assim, com professores sabendo ouvir e deixar falar os leitores reais, sendo “delineadores e gestores de experiências de leitura” (BAJOUR, 2012, p. 48), é que teremos mais sucesso na formação de leitores, na medida em que o texto literário não seja somente (mais) uma tarefa escolar, mas que seja reconfigurado por quem lê, tornando-se, assim, o *texto do leitor*.

3.2 O valor da *experiência* e o texto do leitor na formação dos professores de Letras

A partir das provocações de Annie Rouxel (2012a), quando ela sustenta que a formação de professores consiste em um lugar de reflexão, experimentação e pesquisa, a presente tese se afirma na ideia de que explorar a leitura subjetiva em aulas de futuros professores é interessante para que estes se percebam como sujeitos leitores e vejam além da análise literária. Em outras palavras, que o licenciando em Letras possa perceber, a partir de sua experiência na universidade, que é possível conciliar “o procedimento crítico e a abordagem subjetiva dos textos” (ROUXEL, 2012a, p. 19) no trabalho em sala de aula com a literatura, resultando em uma relação muito mais significativa e profunda com o texto literário. Afinal, ainda atualmente:

(...) a leitura exigida repousa sobre uma série de observações formais que entravam o investimento pessoal do leitor. O texto lido e estudado é quase sempre um pretexto à descoberta e aquisição de ferramentas de análise e, então, objeto de uma rotina desencarnada que deixa “fora de jogo” o leitor enquanto sujeito. Os alunos não leem mais, eles aprendem a identificar o jogo de focalizações, o estatuto do narrador intra ou extradiegético, o discurso indireto livre, as figuras de estilo; eles elaboram o esquema actancial sem exprimir seu julgamento sobre tal ou tal personagem etc. (ROUXEL, 2014, p. 20)

Nesse contexto, conforme Rouxel (2014), vale questionar: “qual leitor se quer formar?”. Tendo em vista uma ideia de “finalidade do ensino da literatura em termos de formação do leitor” e, conforme já expresso nesta tese, ponderando sobre o para que se lê literatura, busco um sujeito leitor cuja habilidade resida além da leitura hermenêutica, da postura de crítico literário, ou seja, refiro-me a “um leitor de

literatura(s), que lê para si, para pensar, agir e se construir, e que se envolve em uma relação durável e pessoal com a literatura” (ROUXEL, 2014, p. 20-21).

Considerando que a interpretação crítica é algo constante nas aulas, a proposta desta pesquisa concentra-se em agregar a leitura subjetiva – e, conseqüentemente, o texto do leitor – ao âmbito da formação de professores de Letras. Para isso, propomos que a mediação com o texto literário - tendo em vista o sujeito leitor do curso de licenciatura em Letras - apoie-se em três pilares: a *experiência*, a *leitura subjetiva* e uma proposição para materializar o *texto do leitor*.

No que tange à *experiência*, importa ressaltar que nessa proposta consideramos esse conceito na perspectiva de Jorge Larrosa, quando o autor afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. (...) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2014, p. 12), principalmente no espaço da aula de literatura na universidade, no contexto da formação de professores de Letras. Em vista disso, compreendemos o *sujeito leitor* também como o *sujeito da experiência*, conforme denominação de Larrosa (2014), cuja definição relaciona-se com sua disponibilidade, sua abertura, sua receptividade à aventura do novo, do desconhecido. De acordo com o mencionado autor:

O sujeito da experiência é um sujeito "ex-posto". Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "oposição" (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), nem a "proposição" (nossa maneira de propormos), mas a "exposição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso de vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". (LARROSA, 2014, p. 19)

Fica claro que, consoante os argumentos de Jorge Larrosa, o “saber da experiência” demanda um investimento pessoal, subjetivo, e uma exposição – que, na presente proposição, pode ocorrer no âmbito da oralidade e da escrita. Para o estudante, esse movimento de expor-se também gera – inicialmente - um certo desconforto, afinal, ele sai de uma posição passiva para uma mais ativa. Portanto, importa entender que se vai lidar com a fala, mas também com o silêncio do aluno – e isso não só é legítimo, como esperado. Afinal, “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2014, p. 22), ou seja, o referido saber “não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna”

(LARROSA, 2014, p. 24). Consequentemente, a aula que considera o sujeito leitor deve estar aberta à complexidade dos sentimentos humanos, inclusive porque:

O sujeito leitor real é difícil de teorizar: ele tem um passado de leitura e escrita, bem como uma formação cultural própria. Sua experiência de estudante é composta de experiências pessoais, experiências ambivalentes que são difíceis de categorizar. Assim, para melhor compreender essa dimensão subjetiva, levamos em consideração os elementos que caracterizam o sujeito real da aula⁴⁶. (OUELLET, 2011, p. 195)

Para que a experiência da leitura subjetiva possa ocorrer nas aulas de literatura na universidade, faz-se necessário refletir acerca do fator *tempo*, porque, nessa perspectiva, a sala de aula se configuraria em um espaço de fala, de escuta, de olhares, reflexões, reações, escrita... Ou seja, possibilitar a leitura subjetiva e seus desdobramentos exige disponibilização de carga horária do componente curricular, o que pode ocorrer paralelamente ao aprendizado formal já estabelecido no curso de Letras, de teoria e crítica literária. Nesse sentido, Larrosa argumenta:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2014, p. 17)

Todas as ações descritas por Larrosa podem intimidar alguns docentes, pois o fato é que se alega falta de tempo para possibilitar essas experiências em sala de aula. Isto posto, fica a pergunta: pode-se conciliar momentos de leitura subjetiva e de aprendizado do conhecimento formal já estabelecido pela academia? A princípio parece que não, afinal, com currículos cada vez mais exíguos, parece que cada minuto é indispensável para explorar os conteúdos mínimos do curso de Letras.

Entretanto, procuro demonstrar aqui que é viável organizar momentos para possibilitar a aproximação do sujeito leitor com a obra literária em sala de aula através de propostas de fala, escuta e escrita, sem deixar de lado os conteúdos atribuídos aos componentes curriculares de Literatura. A importância dessas

⁴⁶ Do original : « Le sujet lecteur réel est difficilement théorisable: il a un passé de lecture et d'écriture ainsi qu'un bagage culturel qui lui est propre. Son vécu d'élève est composé d'expériences personnelles, d'expériences ambivalentes qui sont difficilement catégorisables. Ainsi, afin de bien cerner cette dimension subjective, on tient compte des éléments qui caractérisent le sujet réel de la classe » (OUELLET, 2011, p. 195).

ocasiões em que o sujeito leitor pode explorar o texto literário através da experiência se dá também pela “sua capacidade de formação ou de transformação” (LARROSA, 2014, p. 20).

Diante do exposto, podemos alegar que não basta “falar sobre literatura”, ou seja, ficar somente no nível do teórico, da suposição, da sugestão, é importante que sejam proporcionados momentos em que os licenciandos em Letras vivam a experiência tanto no que diz respeito à leitura subjetiva, quanto aos seus desdobramentos a partir do texto do leitor. Para isso, torna-se imprescindível que o espaço-tempo da sala de aula na universidade seja o lugar da vivência enquanto sujeitos leitores, já que a experiência só vale pela experiência, ou, como diz um velho ditado, “aprende-se fazendo”. Um estudante de Letras, nessa situação, vai perceber que esse tempo dedicado à leitura subjetiva na sala de aula não é “perdido” (como alguns acreditam) – tanto na universidade quanto na escola -, mas que se constitui em momento valioso no desenvolvimento de uma relação amorosa, afetuosa, próxima e subjetiva com a obra literária.

Após compreender a importância do pilar da *experiência* numa mediação que considere o *sujeito leitor*, atentamos ao que se refere à *leitura subjetiva*. Primeiramente, é importante o planejamento de um momento de oralidade dirigido, situação na qual o licenciando em Letras pode se sentir incentivado e à vontade para falar da sua leitura do texto literário, quando, como diz Manoel de Barros, “cada coisa ordinária é um elemento de estima”⁴⁷. Ressaltamos – como já foi mencionado no capítulo anterior – que esses relatos pessoais não excluem o debate embasado na teoria ou na crítica literária - até porque a subjetividade dos alunos também aparece no momento em que ele as compreende. Cabe, nesse caso, ao professor titular da disciplina planejar e preparar o momento de oralidade de modo que ambos os aspectos sejam contemplados. Ao explorar a oralidade, importa atentar às considerações de Annie Rouxel:

(...) na sala de aula constituída em comunidade interpretativa se instauram trocas sobre as leituras singulares. Sua confrontação abre o debate sobre os pontos comuns, as semelhanças e, por vezes, as dissonâncias. O plural, a mobilidade das significações, a vida do texto literário são, assim, colocados em evidência. A concordância das mentes se faz sobre um

⁴⁷ Verso do poema “Matéria de poesia”. In: BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2013. p. 135.

sentido aberto sem forçar os leitores a renunciarem a eles mesmos. Os textos de leitores, traços e frutos da experiência estética, compõem muitas variações (...) em torno do texto da obra (...). Às vezes, o tema fonte (o texto da obra) se atenua até desaparecer e tornar-se irreconhecível: a comunidade de leitores – alunos e professor – engaja, então, um debate interpretativo para apreciar a pertinência dessas produções hipertextuais. É o recuo crítico, o distanciamento face ao objeto literário e suas interpretações, que são, então, necessárias. Importa que seja legível o diálogo entre o texto da obra e os textos dos leitores e que os alunos sejam capazes de argumentar a sua recepção. (ROUXEL, 2014, p. 27-28)

Nas palavras da autora supracitada, percebe-se que a participação dos estudantes durante o momento da oralidade já pode ser considerada como produção (oral) do *texto do leitor*, uma vez que o sujeito expressa a sua leitura, as relações que fez, as lembranças evocadas, etc. Essas manifestações orais podem ocorrer de modo mais ou menos pessoal e intenso, a depender da proposta do professor e da disposição dos alunos para vivenciarem essa experiência, e, por conseguinte, se exporem.

Ainda, cabe ressaltar que, embora o momento da oralidade e o da escrita sejam muito importantes em uma aula de literatura em que se busca possibilitar a manifestação do sujeito leitor, não é necessário trabalhar com a leitura subjetiva nos dois momentos. O texto do leitor pode emergir tanto através de uma proposta vinculada à oralidade quanto à produção escrita. Contemplar um, o outro ou os dois momentos é uma escolha do professor, tem a ver com seus objetivos para aquela aula, de acordo com a obra literária a ser explorada, os conteúdos a serem trabalhados e a proposta didático-pedagógica do docente e do componente curricular. Da mesma forma, essa proposta não precisa ocorrer em todas as aulas, conforme mostrei no capítulo anterior - e tendo em vista a minha experiência docente no curso de Letras -, algumas vezes em que isso ocorra já proporciona mudanças significativas na postura e na visão do estudante sobre a sua relação com o texto literário.

Além do momento de exploração e manifestação oral em relação à obra lida, sugerimos que se proponha uma *produção escrita* para os alunos de Letras a fim de fazer emergir o *texto do leitor*, de modo que as palavras sejam pensadas, articuladas, reverenciadas e organizadas com o ritmo, a disposição atenta e o recolhimento no si mesmo que a escrita necessita e merece. Assinalamos que muito melhor seria se a proposta fosse de um texto criativo, que ativasse a invenção e o mergulho nas ressonâncias da leitura literária. É claro que essa proposição nem

sempre será considerada relevante e muito menos prestigiada no âmbito universitário (e escolar), pois, conforme assevera Sergio Frugoni (2017):

Os lugares da escrita “criativa”, “literária” ou de “invenção”, entendamos por ora aquelas que de diferentes formas põem em jogo uma produção imaginativa autônoma dos alunos, e que têm variado historicamente (...). É uma história cheia de mal-entendidos, de preconceitos sobre o que a imaginação significa na escrita, sobre seu valor, sua relação com o conteúdo a ser ensinado, a possibilidade de avaliá-lo e, certamente, poucos desenvolvimentos sistemáticos sobre suas potencialidades. Mas o que fica claro é que a escrita literária tem sido tradicionalmente colocada em segundo plano diante dos momentos da aula que, com mais clareza, aparecem como aqueles em que, supomos, “estamos ensinando”. Seja a explicação magistral do professor ou a resposta a um questionário⁴⁸. (FRUGONI, 2017, p. 11)

Segundo esclarece Gérard Langlade (2014), a proposta de produção escrita a partir da leitura literária pode convocar à criação em diferentes gêneros textuais, desde os acadêmicos até os literários. Entretanto, gostaríamos de indicar fortemente a opção pela escrita criativa nesses casos, isso porque, conforme assinala Gaston Bachelard – em citação já usada aqui – a leitura impulsiona “um verdadeiro despertar da criação poética na alma do leitor. Por sua novidade, uma imagem poética põe em ação toda a atividade linguística” (BACHELARD, 1993, p. 7), ou, conforme constata Rouxel, “alguns (...) estudantes universitários adotam uma escrita literária, uma postura artística em resposta à obra lida” (ROUXEL, 2014, p. 26). Da mesma forma, Sébastien Ouellet argumenta:

Este exercício [de escrita] deve contribuir, em certa medida, para considerar de forma complementar as duas facetas de um mesmo sujeito: o verdadeiro sujeito da aula de literatura é ao mesmo tempo o leitor e o escritor. Ele é aquele que pratica a leitura subjetiva, assim como o mesmo indivíduo que pratica a escrita igualmente subjetiva. A subjetividade em questão consiste na possibilidade de uma pessoa tomar consciência de sua atividade mental e de sua relação com o mundo, de construir sua identidade e de participar de seu próprio desenvolvimento. Essa concepção se propõe a considerar um único sujeito consciente de sua liberdade, que se vê como ator de seu destino e que exerce controle sobre sua leitura e escrita⁴⁹. (OUELLET, 2011, p. 194-195)

⁴⁸ Do original: “Los lugares de la escritura ‘creativa’, ‘literaria’ o de ‘invención’, entiéndase por ahora aquellas que de maneras distintas ponen en juego una producción autónoma imaginativa de los alumnos, han variado históricamente (...). Se trata de una historia llena de malentendidos, preconceptos sobre lo que significa la imaginación en la escritura, sobre su valor, su relación con los contenidos a enseñar, la posibilidad de evaluarlos y, ciertamente, pocos desarrollos sistemáticos sobre sus potencialidades. Pero lo que es claro es que la escritura literaria ha sido tradicionalmente puesta en un segundo plano frente a los momentos de la clase que, con más claridad, aparecen como aquellos en los que, suponemos, ‘estamos enseñando’. Sea la explicación magistral del docente o la respuesta a un cuestionario” (FRUGONI, 2017, p. 11).

⁴⁹ Do original: « Le présent exercice devrait contribuer, dans une certaine mesure, à envisager de façon complémentaire les deux facettes d’un même sujet: le sujet réel de la classe de littérature est à

A partir dessas considerações, percebe-se a riqueza que emana de uma prática em sala de aula que permita a *experiência da leitura subjetiva*, e que deixa emergir de forma escrita, livre (porquanto pessoal) e criativa a relação do leitor com a literatura. Além da aproximação mais intensa e profunda com a obra literária, esse vínculo passional evoca as perturbações e o contentamento do escrever, visto que:

(...) o sujeito escritor da aula é um sujeito confrontado com a experiência material da linguagem: ele tem que lidar com exigências que muitas vezes o levam a se concentrar na forma do texto a ser escrito. Colocado diante de um texto a ser produzido, ele primeiro convoca o que conhece; ele se refere a seus escritos anteriores. (...) Da mesma forma, a escrita está relacionada à bagagem de leitura, a qual também varia de pessoa para pessoa: “A escrita se lembra dos textos lidos”⁵⁰. (OUELLET, 2011, p. 198)

Em se tratando de estudantes do curso de licenciatura em Letras, esse tipo de atividade ganha sentidos ainda mais significativos, uma vez que a sala de aula torna-se “um espaço que permite articulações entre criação-produção e leitura-recepção, entre envolvimento pessoal e distância analítica entre fala individual e coletiva, entre saberes práticos e saberes epistêmicos; é também um espaço discursivo de comunicação literária”⁵¹ (DERONNE, 2011, p. 248-249). Em outras palavras, a proposta de escrita criativa para fazer emergir o texto do leitor aciona não só os sentimentos e sensações advindos da leitura subjetiva, como também a bagagem de conhecimento teórico adquirido no curso de Letras, o que aprofunda a relação do licenciando com a linguagem literária.

Diante dos argumentos e reflexões da presente tese, importa refletir sobre as vantagens de um professor que cria, que passa pela experiência de uma leitura subjetiva, de escrever o seu texto do leitor. Isso não somente porque se está

la fois lecteur et scripteur. Il est celui qui pratique une lecture subjective, tout comme ce même individu qui pratique une écriture tout aussi subjective. La subjectivité dont il est question consiste en la possibilité pour une personne de prendre conscience de son activité mentale et de sa relation au monde, de construire son identité et de participer à son propre développement. Cette conception propose de considérer un seul et unique sujet conscient de sa liberté, qui se perçoit comme acteur de son destin et qui exerce un contrôle sur sa lecture et son écriture » (OUELLET, 2011, p. 194-195).

⁵⁰ Do original: « (...) le sujet scripteur de la classe est un sujet confronté à l'expérience matérielle du langage: il doit composer avec des exigences qui l'amènent bien souvent à porter son attention sur la forme du texte à écrire. Placé devant un texte à produire, il convoque d'abord ce qui lui est connu; il se réfère à ses écrits antérieurs. (...) De la même façon, l'écriture est reliée au bagage de lecture, bagage qui varie également d'une personne à l'autre: 'L'écriture se souvient des textes lus' » (OUELLET, 2011, p. 198).

⁵¹ Do original: « (...) un espace qui permet les articulations entre création-production et lecture-réception, entre implication personnelle et distance analytique entre parole individuelle et collective, entre savoirs pratiques et savoirs épistémiques; il est aussi un espace discursif de communication littéraire (...) » (DERONNE, 2011, p. 248-249).

possibilitando uma nova dimensão na relação do licenciando em Letras com a obra literária, como também permitindo que ele (re)pense na sua atuação no futuro enquanto formador de leitores.

Essa experiência com a leitura subjetiva na universidade é relevante porque, como exposto anteriormente, sabemos que muitas vezes, quando atuando profissionalmente (ou nos estágios supervisionados do curso), o aluno tende a reproduzir as aulas que teve no ambiente acadêmico – seja por insegurança, inexperiência ou por acreditar que a universidade constitui-se em um modelo no sentido pedagógico. Isso se evidencia quando:

(...) colocados em, ou ainda imaginando a sala de aula, os praticantes rapidamente “recuperam” o que aprenderam em um sentido prático em termos de Bourdieu (1997): tentam ser professores a partir de sua própria experiência, do que viram e vivenciaram seus professores fazendo com eles⁵². (BIBBÓ; LABEUR, 2012, p. 79)

Essa assertiva foi constatada inúmeras vezes por mim, tanto em visitas a estágios supervisionados quanto em conversas informais com diplomados em Letras. Trata-se de um *mise en scene* nostálgico, como uma nova versão de uma peça de teatro - o que, de fato, impulsionou a pensar sobre a prática pedagógica no ensino de literatura na universidade.

Conforme Annie Rouxel analisa:

Ensinar literatura com essa visão requer uma mudança de rumo radical: trata-se de sair do formalismo – da atividade de leitura concebida como lugar de aquisição programada de saberes – e de transformar a relação dos alunos com o texto literário acolhendo suas reações subjetivas. (ROUXEL, 2014, p. 21)

Inicialmente, pode parecer assustador, difícil e até constrangedor – para ambas as partes envolvidas no processo: alunos e professores. Entretanto, aos poucos as relações vão se transformando, e tanto docentes quanto licenciandos percebem que podem mais, que é permitido falar, escrever, expressar-se, que podem estar e ser na sala de aula em comunhão com a sua comunidade de leitores e a obra literária. Assim, a sala de aula torna-se um “espaço particular de transações (...) e de didatização do texto literário: transações texto-leitor, texto-escritor,

⁵² Do original: “(...) puestos en, o imaginando todavía el aula, los practicantes ‘recuperan’ rápidamente lo que aprendieron en un sentido práctico en términos de Bourdieu (1997): intentan ser docentes a partir de su propia experiencia, de lo que vieron y experimentaron que sus docentes hacían con ellos” (BIBBÓ; LABEUR, 2012, p. 79).

individuais-grupo, professor-grupo, professor-aluno”⁵³ (DERONNE, 2011, p. 248-249).

Portanto, embora se constitua em um desafio, colocar em prática a leitura subjetiva na universidade com estudantes do curso de licenciatura em Letras faz pensar, faz sentir a literatura para além da teoria. A partir da proposição dos três pilares, quais sejam, a *experiência*, a *leitura subjetiva* e uma proposta para materializar o *texto do leitor*, valoriza-se uma formação docente inspirada pela linguagem literária em consonância com a vida, consciente da função da literatura na trajetória do ser humano:

[...] uma didática da leitura subjetiva é não apenas possível, mas rica de promessas em termos de formação do leitor e de abordagem da literatura. A leitura literária embasada na experiência estética permite que os alunos se apropriem do texto, criando, de algum modo, a sua própria obra literária. Assim, é a relação com a literatura que se encontra transformada, sendo esse o lugar de uma experiência existencial e estética onde se põe em jogo a identidade do leitor. (ROUXEL, 2014, p. 33)

A partir do exposto, no próximo capítulo, serão apresentadas as produções dos acadêmicos de Letras na pesquisa realizada, bem como a minha leitura e perspectiva diante da criação de textos do leitor feita pelos licenciandos.

⁵³ Do original: « (...) un espace particulier de transactions (...) et de didactisation du texte littéraire: transactions lecteur-texte, scripteur-texte, individu-groupe, enseignant-groupe, enseignant-étudiant » (DERONNE, 2011, p. 248-249).

4 “CELEBRAÇÃO DA SUBJETIVIDADE”: O SUJEITO LEITOR DO CURSO DE LETRAS

*Assovia o vento dentro de mim.
Estou despido. Dono de nada, dono de ninguém, nem mesmo dono de
minhas certezas, sou minha cara contra o vento, a contra-vento, e sou o
vento que bate em minha cara. (GALEANO, 2003, p. 270)*

Ao iniciar este capítulo, em que trago algumas manifestações orais e as produções escritas dos estudantes de Letras oriundas da proposta da presente tese – ou seja, os *textos dos leitores* -, recordo minha trajetória como professora e de quando, assim como muitos docentes, o único recurso que eu tinha para “dar voz” ao estudante era perguntar se ele tinha “gostado do livro”. Isso porque eu fazia o que tradicionalmente se espera de um professor: falar, explicar, e, no caso da aula de literatura, “dar” a leitura ao aluno, ou seja, o estudante “lia” a obra como eu, seguindo a minha leitura. Hoje vejo que isso não era suficiente.

Em meio à trajetória como docente, vivi a experiência de ser participante e, depois, ministrante dos encontros com a poesia (conforme mencionado na introdução desta tese), o que me ensinou - enquanto professora - a escutar e a não só aceitar como considerar de suma importância a voz do leitor, uma vez que, conforme afirma Cecília Bajour:

Em experiências de leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados. Se assim for, quando é assim, ler se parece com escutar. (BAJOUR, 2012, p. 45)

Essa experiência que passei como leitora e como educadora foram fundamentais para que eu compreendesse de uma forma mais significativa os

princípios da leitura subjetiva, o que impactou na minha percepção acerca da docência na formação de professores no ensino superior.

Nesse quesito, a principal mudança para a prática com os alunos de Letras - levando em consideração os preceitos da leitura subjetiva - é que eles, além de exercerem a sua voz através da fala, também puderam fazê-lo de forma escrita, materializando, assim, o texto do leitor, o qual envolve “uma concepção de leitura e um ponto de vista sobre o que é (ou deveria ser) a nossa relação com a literatura⁵⁴” (JOUVE, 2011, p. 51).

A leitura subjetiva, além de se distinguir por ser “uma forma de leitura literária na qual se exprime plenamente a singularidade de um leitor empírico” (ROUXEL, 2018b, p. 19), dá liberdade ao professor, permite que ele inclusive use a criatividade, não seja somente um reproduzidor de conteúdo. Obviamente, isso exige uma postura diferente do docente, mas ao mesmo tempo dá a oportunidade de ser - *pessoa e professor* - na sala de aula. Afinal, nós também, como professores, somos leitores, estamos implicados no processo, relendo os livros com a leitura dos alunos. Nessa perspectiva, a leitura subjetiva na sala de aula resgata a humanidade do professor, ou seja, vai de encontro à mecanização do trabalho docente.

No que tange à pesquisa feita com os estudantes do curso de licenciatura em Letras, ressaltamos que, embora tenham afinidade com o universo da leitura e da escrita, a relação que os acadêmicos têm com a leitura literária é bastante heterogênea. Alguns veem o ato de ler de uma forma objetiva - para aprender determinado conteúdo, melhorar a leitura e a escrita, etc -, outros têm na leitura uma “tarefa”, e, claro, há aqueles que cultivam uma relação de afeto e amor com os livros, uma conexão dialógica e subjetiva com a obra literária.

Ainda, importa assinalar que é ingênuo pensar que o texto do leitor irá aparecer nas produções escritas logo na primeira vez, na primeira produção. Não é fácil expor-se, expor a sua subjetividade, e é cômodo - e compreensível - esconder-se atrás de uma linguagem formal, impessoal, acadêmica, afinal, manifestar-se subjetivamente através da escrita é também ver a si mesmo – e nem sempre isso é fácil. Afinal, conforme salienta Gustavo Bernardo (2013):

⁵⁴ Do original: « (...) une conception de la lecture et un point de vue sur ce qu'est (ou sur ce que devrait être) notre rapport à la littérature » (JOUVE, 2011, p. 51).

Quem escreve põe o pé na beira do seu próprio abismo, porque abala suas certezas e multiplica suas dúvidas. Quem escreve despe mais do que as próprias roupas, porque enquanto escreve ainda não sabe o que mostra para os outros. Quem escreve sente de repente todas as suas hesitações, lacunas e omissões (...). Quem escreve de repente entende o quanto a sua própria pessoa é incompleta e fraturada, o quanto ainda precisa se refazer, se inventar, enfim, se reescrever. (BERNARDO, 2013, p. 54)

Mesmo diante da possível dificuldade de expor-se através da escrita, por meio do texto do leitor, posso dizer (apoiada na prática feita com estudantes de Letras nesta pesquisa e em outras oportunidades⁵⁵) que quanto mais os alunos têm oportunidades de se expressarem subjetivamente, mais isso aparecerá tanto na escrita como na fala. Para quem elabora esse tipo de proposta, resta procurar essas marcas nas margens, nos interstícios do texto, nas pistas que os alunos deixam.

Partindo do exposto, na sequência veremos as propostas e como os acadêmicos do curso de Letras responderam a elas.

4.1 A expressão do sujeito leitor na oralidade: (re)descobrimo a fala e a escuta

A primeira proposta no que tange à promoção da leitura subjetiva com os licenciandos em Letras tinha como premissa desenvolver a oralidade do sujeito leitor a partir da leitura da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Senão, vejamos:

Tarefa: Um olhar sobre o texto em *Vidas Secas*

Escolha três trechos de capítulos diferentes (um trecho por capítulo) da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

O critério para a escolha é pessoal: quais trechos foram mais marcantes, emocionantes?

Depois de escolhidos, coloque os três trechos em um arquivo com a identificação do capítulo a que pertence e poste na tarefa (preferencialmente em pdf). Usaremos os trechos na videoconferência.

Essa tarefa foi elaborada com o intuito de mudar o olhar do acadêmico para o texto literário: no lugar de analisar a obra *Vidas secas*, ele teve que observar com o

⁵⁵ Conforme publicado no texto “Lectura subjetiva en la formación de profesores: una experiencia con alumnos del curso de Letras” (HAETINGER; CARDOSO, 2020b), e na apresentação intitulada “O diário de leitura: experiências diversas” (HAETINGER, 2020a).

coração, porquanto deveria selecionar trechos “marcantes, emocionantes”, o que já o induzia a um olhar pessoal e subjetivo ao livro. Fiquei feliz em perceber que os estudantes escolheram trechos da obra de Graciliano Ramos que os sensibilizaram, com especial ênfase nos trechos que envolviam os capítulos “Baleia”, “Fabiano”, “Cadeia” e “O soldado amarelo”.

No momento da videoconferência, propus a leitura oral dos trechos. Cada aluno que lesse em voz alta um dos trechos que havia selecionado era convidado a contar aos colegas o porquê da escolha. Inicialmente, os acadêmicos se mostraram tímidos, talvez reticentes. Mas à medida que alguns se manifestavam, outros – que eventualmente também haviam escolhido determinado excerto do livro – começavam a falar. Essa perspectiva fez com que nos detivéssemos em partes comoventes e até dramáticas do enredo, ou seja, na “explicitação daquilo que sussurra nas cabeças dos leitores” (BAJOUR, 2012, p. 22).

Pude verificar, através das falas dos acadêmicos, que o livro adquiriu um significado mais profundo e subjetivo, uma vez que a tarefa possibilitou expressar o conteúdo humano do enredo e de si mesmo, isso porque:

Ninguém permanece impunemente exposto muito tempo ao contato de obras literárias; tanto é verdade que toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares. Não raro, durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma hesitação, uma súbita concentração, um sorriso, um silêncio, a explosão de uma emoção, manifestam discretamente as reações subjetivas de leitores reais. (ROUXEL; LANGLADE, 2013b, p. 20)

Diante do exposto, podemos inferir e perceber que o momento da oralidade na sala de aula de Literatura, se conduzido de forma a permitir a expressão do sujeito leitor, faz com que este possa se manifestar tanto verbalmente como através das nuances do corpo, que puderam ser percebidas na videoconferência. Afinal, apesar do contexto adverso em função da pandemia de Covid19 e da aparente frieza da aula mediada pelo computador, percebi de forma muito clara o lado humano e subjetivo dos estudantes de Letras, que não só se envolveram nas propostas, como se dedicaram a fazer as tarefas – tanto orais como escritas – com a mente e o coração abertos às intercorrências subjetivas das propostas.

4.2 Correio literário: carta aberta à subjetividade

A segunda proposta da presente pesquisa visou à escrita de uma carta, ou seja, o objetivo era dar espaço a uma escrita subjetiva, propiciando que o texto do leitor se manifestasse:

Fórum: Carta a um personagem

Escolha um(a) personagem de um dos dois livros lidos: *O quinze*, de Rachel de Queiroz, ou *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. A partir dessa escolha, escreva uma carta a esse(a) personagem, cujo remetente é você como leitor da obra. Essa tarefa é individual e deve ser postada no fórum “Carta a um personagem”. A postagem garante a presença na aula.

A atividade foi criada com o intuito de aproximar o leitor de um(a) personagem de uma das obras elencadas, tendo em vista que há nos livros mencionados personas fortes, marcados pelo sofrimento, pela adversidade. Essa situação gera sentimentos no leitor, que poderiam ser expressos em um texto do gênero carta, o qual permite uma aproximação a partir de uma comunicação por escrito que é expressa por meio de uma esfera íntima.

A primeira constatação em relação a esta tarefa foi sobre a recepção das obras: a maioria dos alunos escolheu enviar uma carta a um personagem de *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Foram 27 cartas escritas, sendo que 11 foram dirigidas a algum personagem de *O quinze*, de Rachel de Queiroz. Na verdade, isso não me surpreende, pois ao longo dos anos que leciono no curso de Letras percebo o quanto o livro de Graciliano Ramos deixa os alunos extasiados, encantados e emocionados. Por sua vez, a maioria das cartas escritas para alguém de *O quinze* era para Conceição, o que interpreto como uma identificação de muitas alunas com a personagem, a qual se mostra uma professora e mulher forte, apaixonada pelos livros e pelas causas que se propõe a enfrentar.

A escrita das cartas evidenciou a relação dos acadêmicos de Letras com as personagens escolhidas. Em algumas, por exemplo, há a referência a elementos da vida pessoal dos estudantes:

Querida Baleia,

Te escrevo porque quando estou sozinha, são meus gatos que vêm me confortar com um ronronar suave e um bom cochilo. E, quando achei que estava apática a ponto de nada mais me fazer chorar, foi você, Baleia, que me provou que ainda tenho sentimentos e lágrimas para dar.

Você foi uma ótima garota, alguém já te disse isso? Sinto muito que as coisas tenham acabado dessa forma e que você, talvez, nunca tenha tido a oportunidade de ouvir essas palavras. Mas saiba que sua família te amava muito, por mais difícil que possa ser acreditar nisso. Ainda, hoje em dia, milhares de pessoas conhecem sua história e nutrem um profundo afeto por você. Sério, é impressionante! Não acho que exista um brasileiro que não tenha ouvido falar da emocionante história da cachorrinha Baleia.

Como está o céu dos bichinhos? Espero que você tenha encontrado muitos preás e esteja no verdadeiro paraíso. Será que você já descobriu a maravilha que é ração em sachê? Qual seu sabor preferido?

A propósito, procure por Lia e Kronk: tenho certeza de que eles se unirão aos seus planos revolucionários com muito prazer! Vocês serão o trio de cachorrinhos mais badalado dos céus, sem dúvida alguma. E diga a eles que sinto muitas saudades.

Carinhos e afagos,

Na comovente carta de Ana Terra⁵⁶ à Baleia, fica evidente a afeição da estudante não só pelo personagem de Graciliano Ramos, como pelos animais em geral, mais especialmente os que ela tem – incluindo os já falecidos. Nesse caso, falar da Baleia é falar dos seus gatos, de Lia e Kronk. Em outras palavras, conforme afirmam Mazauric, Fourtanier e Langlade (2011), os territórios mentais que dão origem ao texto do leitor são compostos, dentre outros elementos, pela memória íntima e pelos afetos.

Além disso, falar dos felinos e da Baleia é um pretexto para falar de si mesma: “E, quando achei que estava apática a ponto de nada mais me fazer chorar, foi você, Baleia, que me provou que ainda tenho sentimentos e lágrimas para dar”. Escrever a partir da leitura de *Vidas secas* mexeu com aspectos da subjetividade da

⁵⁶ Para preservar a identidade dos estudantes que participaram da pesquisa, serão usados pseudônimos, os quais se constituirão em nomes de personagens da obra *O tempo e o vento*, de Erico Verissimo (a escolha foi baseada no gosto pessoal da autora da tese).

estudante, que expôs um sentimento bastante dolorido e forte. Nessa situação, “a ficção é o antídoto – ou, no mínimo, o lenitivo” (BERNARDO, 2013, p. 136).

Por outro lado, ao ler as demais cartas, também é possível perceber que em algumas os alunos tiveram dificuldade de aproximar-se subjetivamente de um personagem, sendo que isso pode ser verificado principalmente pelo pouco uso ou ausência da primeira pessoa do singular ou de referências pessoais, conforme podemos ver na seguinte produção:

De: [REDACTED]

Querida Dona Inácia,

Espero que a senhora esteja firme e sempre procurando motivações, sejam elas em meio as adversidades ou longe delas. Às vezes precisamos deixar o que amamos para trás, não entenda isso como covardia, mas só assim estaremos vivos para ver o amanhã florescer.

Sei que a senhora tem preocupações, seu instinto protetor fala mais alto, e imagino como seja, em pleno 1915, ver e ouvir sua neta dizer não ao sonho de toda mulher. Apoie-a. Olhe para Conceição e veja tudo o que se tornou e conquistou sozinha, exalte-a. Uma mulher tem a mesma força que qualquer homem, veja as que atravessam o sertão ao lado de suas famílias, aguentando firme, sol a sol, sem ser menos que o homem que caminha ao seu lado.

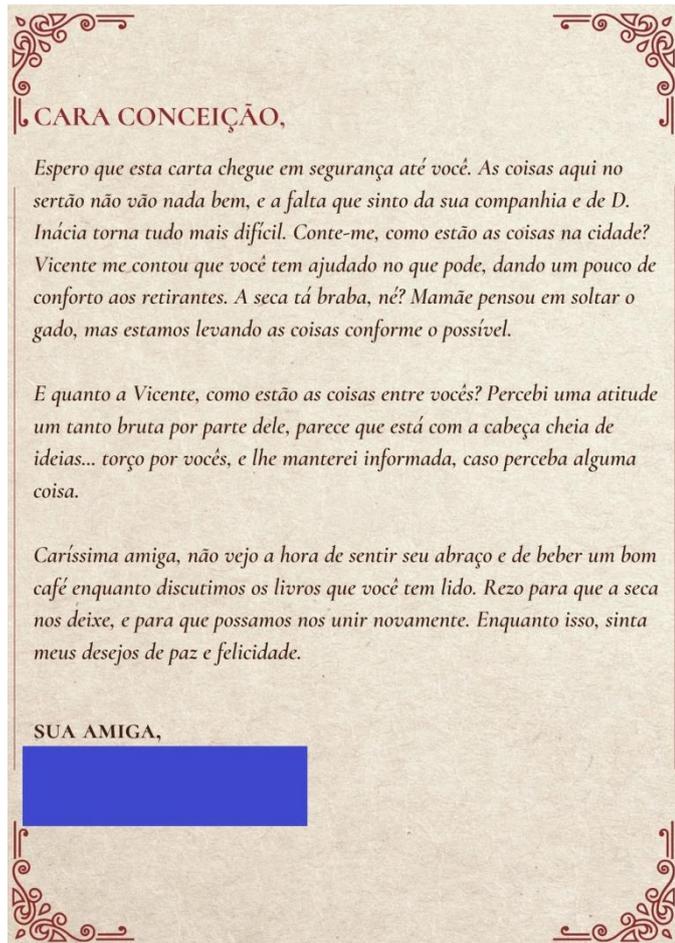
Dona Inácia, acredite na força e nas escolhas de uma mulher, Conceição ainda será sua amada Conceição tendo ou não complementos em sua vida. Acredito que muito da mulher que hoje ela é foi vendo a senhora, lutando pelos seus, amando os seus.

O que há dentro de uma mulher já é o bastante para sustentá-la até o fim da vida, ainda mais se for acompanhado da bondade e preocupação com o próximo, é assim que constituímos nossa família do coração.

Que Deus esteja sempre protegendo a senhora. Que os anjos iluminem sempre sua vida.

Na carta de Eulália, o foco está direcionado ao destinatário: dona Inácia. Há somente uma vez o uso da primeira pessoa do singular (“Acredito que muito da mulher...”), o que permite perguntar: onde está a leitora? Ainda assim, embora haja menos evidências linguísticas, é possível perceber a voz da leitora na escolha da personagem a quem dirigiu a carta e na escolha do tema: a força da mulher. Nesse sentido, podemos conjecturar uma identificação da acadêmica com a personagem em função do gênero e suas lutas.

Por sua vez, alguns estudantes adentraram na ficção, porquanto escreveram a carta como se fizessem parte do enredo:



A carta da licencianda em Letras Henriqueta evidencia a *performance* como resultado de uma leitura, que “designa então o que um leitor fez com um texto, que emerge da alquimia sempre singular entre o texto a ser lido e o sujeito particular que o confronta⁵⁷” (JOUVE, 2011, p. 52). Na concepção de Jouve (2011), essa *performance* pode ser considerada no sentido *forte*, quando há uma recriação, uma recomposição do texto literário lido.

Ainda nessa perspectiva, Gérard Langlade (2007b) evidencia a “atividade ficcionalizante” no texto do leitor, já que o conteúdo ficcional de *O quinze* foi transformado através da criação de um “‘complemento’ à obra (concretização imaginativa)⁵⁸” e uso de “roteiros de fantasia ativados pelo texto (atividade

⁵⁷ Do original: « (...) désigne alors ce qu’un lecteur a fait d’un texte, ce qui émerge de l’alchimie toujours singulière entre le texte à lire et le sujet particulier qui s’y confronte » (JOUVE, 2011, p. 52).

⁵⁸ Do original: « (...) ‘complément’ de l’oeuvre (concrétisation imageante) (...) » (LANGLADE, 2007b, p. 71).

fantasmática⁵⁹)” (LANGLADE, 2007b, p. 71). Isso porque a estudante Henriqueta, embora assine a carta com seu nome verdadeiro, se coloca (posto que escreve usando a primeira pessoa do singular) como uma personagem da obra de Raquel de Queiroz, que interagiu no passado (“a falta que sinto da sua companhia e de D. Inácia torna tudo mais difícil”) e continua se relacionando com Conceição – no presente da narrativa - através da comunicação via gênero epistolar.

Tendo em vista que a proposta desenvolvida foi a primeira a ser realizada de forma escrita, é perceptível que os licenciandos em Letras demonstraram que conseguem relacionar-se com a obra literária de maneira subjetiva através de diferentes realizações do texto do leitor.

4.3 Subjetividades entrelaçadas: o livro e o sujeito leitor

Na presente proposta de escrita, além de verificar como ocorreram as produções de texto, também vislumbramos as interações com os colegas, quando estes efetuaram a leitura dos textos dos companheiros de sala de aula, o que foi possibilitado através do uso da ferramenta “Fórum” do ambiente virtual da plataforma Moodle:

Fórum: Conversando com Clarice através da crônica

Dentre as crônicas lidas da obra *Aprendendo a viver*, de Clarice Lispector, escolha uma para estabelecer um diálogo.

Esse diálogo com a crônica pode ocorrer a partir do tema, de algum trecho da obra, do modo como o “eu do cronista” se posiciona, de algo pessoal suscitado pelo texto, etc. Independente do ponto de partida, cite a crônica com a qual você estabelece o diálogo.

Agora você é o/a cronista!

Depois de postar o seu texto, leia e comente as produções dos colegas :-)

O “Fórum: Conversando com Clarice através da crônica” foi criado tendo em vista a natureza da maioria das crônicas da obra *Aprendendo a viver*, que parece aproximar a persona escritora do leitor através de uma tênue relação dialógica. Além

⁵⁹ Do original: « (...) scénarios fantasmatiques activés par le texte (activité fantasmatique) (...) » (LANGLADE, 2007b, p. 71).

disso, usufruímos do que Alfredo Bosi (1997) denominou (ao referir-se à obra *A Paixão segundo G.H.*) como “educação sentimental” (BOSI, 1997, p. 424), posto que Clarice nos leva aos recônditos dos sentimentos, dos questionamentos do eu. Segundo Massaud Moisés, “a cronista desfia pensamentos e emoções, relata fatos e reflete acerca de seu ofício de escritora” (MOISÉS, 1996, p. 442). Essas características da crônica clariceana cativaram os leitores do componente curricular “Literatura brasileira IV”.

Percebi que as produções escritas a partir da proposta supracitada foram mais curtas, mas muito poéticas - como também são as crônicas de Clarice Lispector na obra *Aprendendo a viver*, o que evidencia uma “coerência mimética”, conforme noção de Gérard Langlade (2007b). De certa forma, os estudantes apreenderam a linguagem clariceana, o que não só ficou evidente no texto, como também foi percebido pelos colegas, que teceram comentários no “Fórum” demonstrando essa identificação:

por [REDACTED]

Pequenos ladrões têm *cem anos de perdão* justamente por cometerem os crimes mais puros. Roubar rosas não envolve a maldade de possuir algo que não é seu; mas de ter diante dos olhos – e mais perto do coração – algo bonito o suficiente para existir apenas dentro das mentes mais imaginativas.

Não julgo a ladra das rosas porque esse crime regado de inocência eu também cometi: ao driblar professoras, pular o portão trancado da pracinha, ralar o joelho numa animação desmedida e erguer as mãos em direção à ingazeira, como se a árvore fosse a coisa mais alta do planeta. As frutinhas em minhas memórias desgastadas tinham gosto de vitória; a conquista de crianças que desbravaram um mundo maior do que realmente o era.

Fomos felizes em nosso pequeno delito e na certeza de que faríamos de novo quando a oportunidade surgisse, afinal, ela sempre aparecia.

Alguns crimes são melhores quando praticados na mais inocente das vontades.

Crônica "Cem anos de perdão"

por [REDACTED]

Clarice iria aplaudir bem séria com aquela cara de "quero te matar" isso que tu escreveu miga. Amei!

Tem uma pegada dela, mas também uma pegada tua mesmo de escrever.

Acredito que a “coerência mimética” (LANGLADE, 2007b) que se vê na escrita de Rosa – e que foi percebida pela colega Luzia - se deve a dois motivos:

primeiramente, porque os licenciandos em Letras já tinham passado pela experiência de escrever de forma subjetiva durante o componente curricular e, portanto, se sentiam mais à vontade para expressar a subjetividade e a criação literária, compreendendo que a aula de Literatura na universidade pode permitir esse tipo de expressão. Além disso, suponho que o contato com a linguagem literária clariceana gerou “um verdadeiro despertar da criação poética na alma do leitor” (BACHELARD, 1993, p. 7).

Assim como outros estudantes do componente curricular “Literatura brasileira IV”, a licencianda Rosa traz elementos de sua vida pessoal, de suas memórias escolares, que se mesclam com a crônica “Cem anos de perdão”, de Clarice Lispector. Podemos dizer que o limite entre lembrança e (re)criação é muito tênue nas produções de texto do leitor dos acadêmicos de Letras, principalmente se levarmos em conta que memória é também recriação.

Em outras palavras, a prática da escrita do texto do leitor com a estudante de Letras “mostra que o que teoricamente pertence ao domínio da arte não está necessariamente separado da vida real do sujeito que o interpreta”⁶⁰ (OUELLET, 2011, p. 197), caracterizando-a, portanto, como “sujeito leitor e escritor” (OUELLET, 2011).

Ainda, foi interessante ver como a interação entre os colegas – proporcionada pela ferramenta “Fórum” do ambiente virtual Moodle – se mostrou poética e intensa:

por [REDACTED]

Diálogo com a crônica “É preciso parar” - Clarice Lispector

Por diferentes instantes da minha vida eu me (de)parei com esse texto e, de certa forma, comigo mesma. Interessante observar como sei do problema e não o resolvo. Quem sabe não é pra resolver? Quem sabe é assim que tem que ser, seja esse o dilema existencial... Ou quem sabe o medo da verdade consome tanto que não deixa enxergar aquilo que preciso?

Enquanto não acho respostas a essas perguntas eu levo, me levo e me entrego a essa vida que não é minha e, quem sabe, um dia encontro aquela que me pertence.

por [REDACTED]

Exatamente isso, Ismália.

⁶⁰ Do original: « (...) montre que ce qui appartient théoriquement au domaine de l'art n'est pas nécessairement séparé de la vie réelle du sujet qui l'interprète » (OUELLET, 2011, p. 197).

Às vezes não queremos enxergar os nossos medos, de como eles querendo ou não atrapalham a nossa vida, acabamos fechando os olhos e seguindo, levando, empurrando com a barriga, até o momento não aguentarmos mais.

por [REDACTED]

Ismália, quando você escreve "o medo da verdade consome tanto que não deixa enxergar aquilo que preciso", consigo visualizar quem eu sou. Ou, talvez, quem todos nós somos. Acredito que seja mais cômodo não enxergar o essencial, visto que a verdade pode trazer muita dor.

No texto produzido pela estudante Ismália evidencia-se o diálogo interno, voltado às suas inquietações pessoais, que foi ocasionado pela leitura da crônica clariceana. Não é difícil entender o porquê da identificação – conforme lemos no comentário de Henriqueta: “consigo visualizar quem eu sou. Ou, talvez, quem todos nós somos” -: muitos dos licenciandos em Letras que realizam o curso na instituição onde a presente pesquisa foi feita trabalham durante o dia e estudam à noite, ou seja, têm uma rotina que é por vezes exaustiva, com compromissos tanto na esfera do trabalho quanto na do estudo.

Por isso, assim como Ismália, as colegas Alice e Henriqueta, além de se sentirem tocadas e concordarem com o posicionamento apresentado no texto da companheira de aula (o que fica evidente quando Alice escreve: “Exatamente isso, Ismália”), demonstram que coadunam dessa e de outras inquietações, as quais somente vêm à tona quando foi “preciso parar” para exercer a leitura subjetiva e a escrita do texto do leitor. Nesse sentido, é possível afirmar que o sujeito leitor, ao deparar-se com o texto literário, evidencia-se como alguém que está em uma contínua construção identitária. Na perspectiva de Vincent Jouve, “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” (JOUVE, 2013, p. 53).

Evidentemente, essa percepção é oriunda da minha relação diária com os estudantes de Letras, das conversas paralelas acerca da vida profissional deles e do que está latente, que pulsa no não dito da sala de aula, mas que percebo nos olhares que às vezes estão cansados, na fadiga das poucas horas de sono. Isso mostra que a leitura subjetiva não compreende uma operação intelectual abstrata: é o uso do corpo, a inscrição dentro de um tempo e de um espaço, a relação com os outros.

Ademais, a proposta de um diálogo com a crônica escolhida de Clarice Lispector foi aceita de forma que em algumas produções a escritora serviu como “interlocutora” do texto do leitor, como o fez a aluna Leonor:

por [REDACTED]

Baseado na crônica: Banhos de mar.

Talvez a vida seja um eterno construir de lembranças. Felizes.

Sabe, Clarice, no auge dos meus 20 anos sinto como se não pudesse haver felicidade mais plena do que a sentida nos meus 5 anos de idade, na areia da lagoa. Com a família despreocupada, em um tempo bom.

Desse modo, penso que lembranças servem para o apoio da nossa vida toda e para construirmos novas felicidades. Sim. Digo novas felicidades pois até hoje a lembrança mais viva e feliz em mim é essa. Mas ainda não tive filhos, ainda não tive grandes viagens, só 20 anos. Talvez exista uma felicidade maior. Porém, se não existir, a sensação dos grãos de areia e das ondinhas da água doce da lagoa por entre meus dedos pequeninos, sempre ficará em meu coração.

É preciso conhecer a felicidade em si para saber se a terei novamente ou não. Por enquanto, sou feliz com essa lembrança.

O fato é que esse diálogo com Clarice resultou em uma produção poética e pertinente, permeada pelas lembranças da aluna.

Ainda, vale ressaltar que a obra de Clarice Lispector, por proporcionar um olhar para a complexidade e a profundidade do ser humano, sensibilizou muito os estudantes. Nesse contexto, uma aluna se manifestou fora do horário da aula: queria justificar o fato de não ter executado a proposta. Nas palavras da estudante: “*profe, escrevi meu texto mas não posteí, pois o texto virou um desabafo muito pessoal. Os textos da Clarice estão mexendo muito comigo*”. É interessante perceber, na fala da acadêmica, que manifestar-se de forma subjetiva é algo que pode trazer algum incômodo, pois ela estará expondo o seu íntimo.

Obviamente, respeitei o seu pedido, pois considero importante – como professora - ouvir as percepções positivas e negativas da experiência como leitor no contexto da leitura subjetiva. Nessa direção, Jorge Larrosa compara o sujeito da experiência com a imagem do pirata, uma vez que ele “tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2014, p. 19). Ou seja, o texto literário pode às vezes despertar sentimentos difíceis,

desagradáveis, inclusive por evocar lembranças e associações que não se quer abordar. Levando em consideração o pedido da aluna, podemos referir que:

(...) o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (LARROSA, 2014, p. 20)

Ou seja, se a acadêmica sentiu-se incomodada com a obra de Clarice Lispector, isso demonstra que o texto a tocou, a aluna não ficou indiferente nem à literatura, nem aos seus sentimentos. No que tange a uma dificuldade em expor-se, notei que a aluna Eulália, assim como na tarefa anterior (carta a um personagem de *Vidas secas* ou *O quinze*), teve dificuldade ou relutância em colocar-se no texto, o que é possível perceber através do pouco uso da primeira pessoa do singular:

por [REDACTED]

Às vezes tem coisas que a gente não entende, afinal parece que faz parte da essência daquilo não fazer sentido nenhum. E o que se precisa fazer é apenas continuar levando, mesmo que pese todos os dias aqui ou ali na nossa memória. De repente, parece que um estalo acende a luz, e lembrar da chave que traz à tona o que faltava para seguir é como que um alívio. Dessa forma, isso parece pouca coisa, mas é através das entrelinhas que talvez se possa compreender o que passou batido antes, algum detalhe que era mais profundo. O que será que teria acontecido diferente se eu tivesse dito outras palavras? Ou se eu não tivesse feito tal escolha? Aqui e agora parece um nada, mas quando se dá conta, sabe-se que já está sendo feito o presente, e se não se lembrar o que se leva ou o que eu sempre tenta-se lembrar, nada pode significar alguma coisa no final do dia.

Dialogando com "O sonho".

A licencianda em Letras Eulália utiliza uma forma mais impessoal de expressar-se: a terceira pessoa. Embora se possa notar o envolvimento e a reflexão suscitados pela crônica de Clarice Lispector, ao ler o texto, é perceptível que ela parece querer se esconder. Como professora, reconheço isso como um processo legítimo, afinal, “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2014, p. 26).

Como argumentamos no artigo intitulado “Lectura subjetiva en la formación de profesores: una experiencia con alumnos del curso de Letras”, muitas vezes o acadêmico apresenta dificuldade em escrever algo que não seja “‘técnico’, ou seja, uma análise literária propriamente dita”, e, assim como ocasionalmente ocorreu no componente curricular “Literatura brasileira IV” – *locus* da presente pesquisa -,

alguns estudantes “perguntaram ou mostravam o texto” para mim a fim de que eu verificasse se ele “estava ‘certo’” (HAETINGER; CARDOSO, 2020b, p. 510).

Em suma, é impressionante e emocionante acompanhar o processo do sujeito leitor, ler os diálogos com as crônicas da Clarice e a interação entre os alunos. É comovente perceber que proporcionar experiências com a leitura subjetiva desperta o que há de mais lindo, poético e inquietante do estudante de Letras, do ser humano.

4.4 O sujeito leitor diante do espelho literário: a personagem a partir de si

A proposta de escrita “O leitor diante do/a personagem” foi elaborada na modalidade “Tarefa” do Ambiente Virtual do Moodle, ou seja, somente eu, como professora do componente curricular “Literatura brasileira IV”, teria acesso às produções. A ideia da atividade era possibilitar ao aluno um olhar mais atento e próximo de algum(a) personagem de um dos contos da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Além disso, se o estudasse quisesse e julgasse interessante, poderia estabelecer relação com o livro *Quem tem medo do feminismo negro?*, de Djamila Ribeiro, como podemos ver na sequência:

Tarefa “O leitor diante do/a personagem”

A partir da leitura da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, escolha um personagem de um conto que tenha emocionado, surpreendido, afetado. Escreva um texto em que você, como leitor, “converse” com o personagem escolhido. Se possível, faça uma relação com algum texto de Djamila Ribeiro⁶¹.

Muito interessante foi o fato de que nessa tarefa houve mais a exposição de situações ou acontecimentos pessoais dos estudantes, o que pode ter ocorrido por dois motivos: em primeiro lugar, em função das protagonistas de Conceição Evaristo serem mulheres que expõem suas dores – muitas associadas ao ser feminino na sociedade -, o que possivelmente gerou uma identificação. Suponho que a outra razão seja o fato de que o texto produzido pelos alunos foi postado no ambiente

⁶¹ Para proporcionar um diálogo com a obra de Conceição Evaristo, propus a leitura do livro *Quem tem medo do feminismo negro?* (2018), de Djamila Ribeiro.

virtual através da ferramenta “Tarefa”, a qual possibilita que somente o professor do componente curricular tenha acesso ao texto e, evidentemente, à sua leitura.

Vejamos o texto do leitor da acadêmica Bibiana:

Conversa com Natalina de “Quantos filhos Natalina teve?”

Olá Natalina, você consegue me ouvir? Que bom. Eu gostaria de conversar com você pois sua história me marcou muito. Mais do que eu gostaria de admitir. Essa conversa vai ajudar mais a mim do que a você, então fico muito feliz que você esteja me recebendo. Sua história com Bilico... Não posso dizer que me identifiquei com ela, mas algo ali me tocou.

Faz quase um mês que eu perdi minha virgindade com meu namorado. Ele também foi a primeira pessoa que eu beijei direito. Como assim direito? É que as outras vezes foram selinhos desajeitados e em uma vez foi uma aposta. Eu ganhei chocolate. Pra mim valeu á pena, mas não sei.

Sua história com Bilico continuou a passar pela minha cabeça, mesmo eu tendo usado dois tipos de contraceptivos – camisinha e anticoncepcional. É que a camisinha não entrou totalmente no começo e isso continua me perturbando. Sei que as estatísticas são menos de 5%, mas mesmo assim. Eu tenho medo. De que? De um filho ora! Sim sim, eu posso só dar para alguém ou abortar ou algo do tipo... Mas eu tenho medo do processo da gravidez. Você sabe, ter algo crescendo dentro de ti, como um pequeno parasita. Não posso dizer que nunca vou querer, mas agora eu tremo só de pensar nisso. E a vergonha Natalina? Sua mãe e a minha teriam reações parecidas: a sua queria levar você para Sá Praxedes já minha iria ficar *decepcionada* e seria bem vocal sobre isso. Não sei qual dos dois é pior. Meu pai provavelmente teria um surto de raiva e faria eu terminar com o meu namorado. E, ao contrário do seu caso com Bilico, eu amo meu namorado.

Você foi tão corajosa Natalina... Amanhã eu devo menstruar e toda essa ansiedade vai me deixar. Você não teve essa mesma sorte. Mesmo quando oferecida “tudo o que uma mulher deveria querer” com Tonho você teve a coragem de se manter verdadeira a si mesma. Você foi benevolente o suficiente para ter um filho para seus patrões pois isso os faria feliz. Não, não estou exagerando nos elogios. Você é uma mulher incrível Natalina. E passar pelo o que você passou...

Um estupro não é algo pelo qual se passa sem cicatrizes. E ainda carregar um filho dele? Um lembrete constante? Você viu aquela criança que estava carregando pelo o que ela era: parte sua. E com você como mãe, essa criança com certeza será completamente Natalina.

E a pergunta que fica é, quantos filhos você teve? Apenas um Natalina. Seu corpo passou pelo processo de gravidez 4 vezes, mas você só é mãe de um. Assim como os selinhos desajeitados que tive, o que conta é aquele que te fez bem. Claro, que se algum desses outros filhos corpóreos que você teve lhe procurarem você deve aceita-los de braços abertos pois eles não tem culpa de terem nascido também. Mas seja feliz Natalina. Eu vou tentar ser também. Obrigada pela conversa.

Na produção textual acima, inicialmente há um *mise en scene* da acadêmica com a personagem do conto de Conceição Evaristo, uma vez que é possível ler a simulação de uma ligação telefônica, o que pode ser evidenciado pelo uso da frase que evoca a função fática da linguagem: “Olá Natalina, você consegue me ouvir? Que bom”. No decorrer da leitura, constato que a acadêmica faz uma revelação pessoal: a perda da virgindade, a relação com o namorado, o medo da gravidez, situações que a conectam a algumas questões que perpassam a vida da protagonista do conto “Quantos filhos Natalina teve?”. Aqui percebemos que se evidencia o texto do leitor, posto que foi aberta a possibilidade, conforme argumenta

Gérard Langlade (2014, p. 9), de “ancorar a rela o com as obras na vida dos leitores”⁶². Ainda segundo o autor:

Tais investimentos afetivos associam a leitura literária às outras experiências do sensível às quais os alunos e os estudantes são confrontados em tudo que elas têm de arriscado, perturbador, feliz, promissor e assim por diante. Ao solicitar as histórias singulares de leitores, a leitura de obras literárias   gradualmente parte de sua hist ria⁶³. (LANGLADE, 2014, p. 9)

Além disso, podemos perceber que a leitura do conto gerou um sentimento de alteridade, de empatia em rela o   situa o da personagem: “Você foi tão corajosa, Natalina”. Ao mesmo tempo em que Bibiana se comunica com a personagem, emitindo a sua opinião sobre as atitudes de Natalina, a estudante está se referindo a si mesma, como se quisesse ter a coragem de Natalina, o que fica evidente no início do texto: “Eu gostaria de conversar com você pois sua história me marcou muito. Mais do que eu gostaria de admitir. Essa conversa vai ajudar mais a mim do que a você”.

  surpreendente perceber as rela es complexas que a leitura e a escrita do texto do leitor proporcionam a quem se abre para isso. Nessa perspectiva, percebemos que a leitura – em especial a subjetiva –   um dos elementos a partir dos quais o leitor v  a si e ao outro, posto que “a identifica o aparece (...) como a condi o para o reencontro com a alteridade” (ROUXEL, 2012a, p. 17).

Por sua vez, o texto escrito pela licencianda em Letras Aurora debate o tema da gravidez e as afli es da educa o e cria o de filhos:

⁶² Do original: « (...) ancrent le rapport aux oeuvres dans la vie des lecteurs » (LANGLADE, 2014, p. 9).

⁶³ Do original: « De tels investissements affectifs associent la lecture littéraire aux autres expériences du sensible auxquelles sont confrontés les élèves et les étudiants dans tout ce qu’elles ont d’hasardeux, de troublant, d’heureux, de prometteur, etc. En sollicitant les histoires singuli res des lecteurs, la lecture d’oeuvres littéraires fait peu   peu partie de leur histoire » (LANGLADE, 2014, p. 9).

Acadêmica: [REDACTED]

- Na parada do ônibus reconheci ela, Maria. Aproximei e de prontidão ela desfez o rosto cansado e optou por me dar atenção. Falou da minha barriga com êxtase e surpresa.

“Sim, Maria, quanto tempo, pois é! É um menino, está bem, crescendo, já passa dos 30 cm e creio que esteja com quase 1 kg. Sim, foi uma surpresa. Confesso, Maria, que quis morrer, já que hoje, eu, passo pelo abandono materno. Sim, o pai do meu filho nem deixou eu terminar as considerações e já foi me dando ‘boa sorte’, que ele não tinha como assumir essa reponsabilidade agora. Você me conhece, imagina, logo eu que já tinha definido viver sozinha, não constituir família, Deus me livre casar, Deus me livre gerar uma criança. Lembra quando eu dizia isso? Pois então... Por dias achei que fosse castigo, o homem que me doou o esperma –chamo ele assim, já que pai ele não é– sumiu, não respondeu mais. Um dia acordei atônita, após passar a madrugada pensando em todos os tipos de desgraças, crimes, coloquei a mão na barriga e disse ‘se tu veio, se tu tá aqui, é porquê é um presente’. E não é que tem sido mesmo? E tu, Maria? Como estão tuas crianças? Quem me dera ser metade dessa mãe que tu é, tão atenciosa, batalhadora, movendo céus e terras pelos teus filhos, que inspiração que tu é. As crianças vão adorar esse melão maduro nessa sacola aí. E esse corte nas mãos? Já aproveita que vai na farmácia comprar o xarope pras crianças e compra um remedinho pra colocar aí e não infeccionar, imagina ter que voltar pro trabalho com a mão infeccionada, limpa bem esse corte. E o coração, Maria? Ainda bate pelo pai do teu menino? Acho que vocês deveriam deixar o orgulho de lado, não adianta procurar em outros o amor que já foi descoberto em alguém, pelo que me disseste ele era um bom pai. Olha, talvez eu esteja falando besteira, não sei o que aconteceu com vocês, não sei como ele é e está agora, mas confio nos teus olhos de saudade. Se é um bom homem pra ti e um bom pai, investe, olha meu exemplo de homem lixo na vida. Teu ônibus se aproxima. Tome tento, Maria. Vá ser feliz. Te aviso quando meu menino nascer, faça questão que tu vá me visitar. Tô te esperando, amiga. Um beijo pras crianças.”

- Maria pega as sacolas pesadas e sobe no ônibus.

O texto do leitor escrito pela estudante Aurora mostra uma conversa com a personagem Maria, do conto homônimo, e apresenta uma relação muito forte com a aluna, uma vez que ela estava grávida na ocasião da escrita. Além disso, Aurora aborda a difícil condição de mãe solo, posto que o pai do seu bebê não quer assumir a responsabilidade como genitor. A produção do texto do leitor da acadêmica demonstra que, “sem abandonar a ideia de um leitor crítico, importa antes de tudo que a leitura seja um ato pelo qual o sujeito possa refletir, pensar o mundo e se pensar, se abrir, se emancipar e encontrar ecos em sua vida pessoal”. (ROUXEL, 2018b, p. 21)

Virgindade e gravidez: dois temas importantes e marcantes para qualquer mulher estavam pulsando na cabeça das leitoras, que, ao lerem as dores das personagens femininas de Conceição Evaristo, de certa forma se viram como mulheres vulneráveis diante do outro e da vida. Nesse sentido, o texto do leitor permite performar os acontecimentos marcantes, pulsantes, porquanto recentes e intensos - é a invenção de si a partir da escrita de si.

Nos textos das alunas Bibiana e Aurora, percebemos a singularidade da experiência de leitura e a expressão do leitor real geradas pela identificação com a personagem. Segundo Rouxel (2012a), a leitura subjetiva, entendida como uma “mudança de perspectiva” em relação ao ensino de literatura, “acompanha a reabilitação do fenômeno da identificação. Por muito tempo tratada como uma conduta regressiva, a identificação é, hoje em dia, valorizada como uma experimentação complexa do vivido ficcional” (ROUXEL, 2012a, p. 16).

Como professora, me sinto feliz de perceber que a produção do texto do leitor possibilitou uma aproximação íntima com a subjetividade do aluno, com suas inquietações. Da mesma forma, fico honrada com a confiança das estudantes, por sentirem que podiam explicitar sentimentos e situações das suas vidas. Considero essa confiança entre alunos e professores crucial nas aulas de Literatura dada a natureza da manifestação artística com a qual estamos lidando: a obra literária, que emana e evoca a nossa humanidade em sua face mais complexa e labiríntica. Obviamente, essa confiança não consta nos conteúdos ou nas habilidades do componente curricular, muito menos no Projeto pedagógico do curso de Letras, mas está no intangível que faz com que a aprendizagem e as relações em sala de aula sejam favorecidas, e que contribui com o processo de formação de leitores – ainda mais se mediada pela leitura subjetiva. Afinal, como questiono no primeiro capítulo da presente tese: para que eu ensino literatura?

Além das tarefas descritas e analisadas, realizamos, ao longo dos 18 encontros do componente curricular “Literatura Brasileira IV”, outras atividades, e em algumas delas – tanto orais como escritas - percebi que os acadêmicos de Letras estavam se sentindo mais à vontade para se expressarem de forma subjetiva. O mais surpreendente, no meu ponto de vista, ocorreu na realização da prova do componente – cuja proposta transcrevo abaixo:

Prova

Escolha uma das obras lidas e estudadas (*O quinze*, de Rachel de Queiroz, *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, *Menino de engenho*, de José Lins do Rego ou *Capitães da areia*, de Jorge Amado). Em seguida, escreva um **texto** em que você analise a obra escolhida a partir das considerações de José Hildebrando Dacanal acerca do Romance de 30 (texto anexado nesta tarefa). Lembre de citar Dacanal quando fizer uma citação direta (trecho do texto) ou indireta (paráfrase).

Observe a estruturação coerente de seu texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), e **procure relacionar seus argumentos com elementos da narrativa** (enredo, trechos do livro, personagens, linguagem, foco narrativo, espaço, tempo, etc).

Bom trabalho!

Como se pode perceber, tratava-se de uma avaliação objetiva e acadêmica, nada na proposta indicava que havia espaço para a subjetividade. Entretanto, alguns estudantes contaram situações pessoais, foram criativos – o que nunca havia ocorrido em avaliações de componentes curriculares de semestres anteriores. Parece que eles se sentiram autorizados para tal, perceberam que expressar-se era algo possível nas aulas de literatura, mesmo em uma tarefa que não tinha essa proposta. Vejamos a primeira página da prova do estudante Toríbio, que escolheu a obra *Capitães da areia*, de Jorge Amado para fazer a análise literária:



Capitães da Areia foi o único livro que, até o momento, me emocionou, não daquele jeito gripado e horrendo, mas sim, com lágrimas nos olhos e com um sorriso de orelha a orelha, como se eu fosse Faetonte sobrevoando os céus com os corcéis divinos de Apolo, vendo o mundo inteiro de um lugar privilegiado. Com uma narrativa prazerosa, descrevendo os lugares e aventuras de crianças de rua em Salvador, Capitães da Areia nos presentearia com personagens que possuem sonhos distintos, mas com o mesmo objetivo: cuidar um do outro. Entre estas e muitas outras razões eu escolho essa extraordinária obra de Jorge Amado para analisar, pois, além de mostrar-me a realidade árdua desses garotos esperançosos, o livro fez com que eu me transformasse em um Capitão também; não tão corajoso quanto o Pedro Bala, muito menos tão lindo quanto o Gato, mas um Capitão assim como você, leitor, que se aventurou, planejou assaltos e desejou, assim como eu, o bem de todos.

Da mesma maneira dos outros Romances de 30 que lemos, Capitães da Areia tem uma narrativa marcante por causa das fortes características que marcam esse período, e que José Hildebrando Dacanal vai dizer em “O Romance de 30”. Primeiramente, eu quero falar sobre o espaço no qual as crianças vivem, que é o Trapiche. O Trapiche, além de ser a casa dos Capitães, é o lugar de conforto e segurança, é o lugar onde os guardas não os encontrarão, é o lugar privilegiado em que as crianças verão, futuramente, a Estrela mais bela céu, a Estrela-mãe, a Estrela-mãe-mulher-esposa, que se destaca das demais. O chefe desse lugar, e capitão dos outros capitães, é um menino de 15 anos, corajoso e habilidoso, mais conhecido como Pedro

Primeiramente, observamos que já na primeira linha do texto Toríbio afirma que se “emocionou” com o livro, e, na sequência, faz uma descrição criativa para demonstrar como a obra literária o tocou: “não daquele jeito gripado e horrendo, mas

sim, com lágrimas nos olhos e com um sorriso de orelha a orelha, como se eu fosse Faetonte sobrevoando os céus com os corcéis divinos de Apolo, vendo o mundo inteiro de um lugar privilegiado”. Essa sequência que mostra a expressão do sujeito leitor foi usada pelo aluno como a introdução de seu texto de análise literária, que demonstra as emoções suscitadas na sua experiência de leitura. Na continuidade do texto – que se aproxima mais da análise proposta -, ele se sente autorizado a usar tanto a primeira pessoa do singular quanto a do plural para escrever, deixando claro que ele – Toríbio – está no texto.

Da mesma forma, a licencianda em Letras Maria Valéria explicitou-se na prova como sujeito leitor para explicar por que escolheu analisar, assim como o colega Toríbio, a obra *Capitães da areia*, de Jorge Amado, como podemos ler na primeira página de seu texto:

As características do romance de 30 na obra “Capitães da areia”

Para iniciar meu texto, gostaria de justificar a escolha da minha obra. A simples razão de eu escolher “Capitães da areia”, de Jorge Amado, é que, depois que li o livro, sentei no sofá com a minha mãe e contei-lhe a história, focando bastante no contexto dos personagens, e nós começamos a refletir sobre a realidade social dos capitães. Nossa conversa foi tão produtiva e reflexiva que essa leitura uniu nossos pensamentos. Minha mãe não lê livros, só texto de *facebook*, mas ela disse que talvez lerá um dia, quando der vontade.

“Capitães da areia” é um livro de Jorge Amado que foi publicado em 1937. Ele faz parte do Romance de 30 do modernismo brasileiro, mas, diferente dos outros livros lidos na disciplina, ele se passa em um espaço urbano, retratando as ruas da cidade de Salvador, na Bahia.

Para discutir, serão relacionadas as características do Romance de 30 apresentadas por Dacanal(1986) com a obra *Capitães da areia*.

A primeira característica que pode ser relacionada com a obra é a verossimilhança.

No primeiro parágrafo, Maria Valéria justifica a escolha da obra de Jorge Amado contando um fato de sua vida pessoal, mais especificamente da relação afetiva entre ela, o livro e a mãe: “sentei no sofá com a minha mãe e contei-lhe a história, focando bastante no contexto dos personagens, e nós começamos a refletir sobre a realidade social dos capitães”. Em seguida, a estudante conclui: “Nossa conversa foi tão produtiva e reflexiva que essa leitura uniu nossos pensamentos”. O que mais posso desejar enquanto professora de literatura?

Sinceramente, me permito expressar felicidade ao perceber que os ecos da subjetividade dos estudantes de Letras apareceram na prova. Isso demonstra que eles não só se sentiram à vontade para expressar-se na avaliação – que não tinha essa proposta -, como também estão associando a leitura com a vida, se relacionando com a literatura de acordo com os preceitos da leitura subjetiva e, finalmente, da formação do leitor real.

Os textos dos leitores que tivemos contato no presente capítulo mostram o quão interessante deve ter sido a experiência de leitura dos acadêmicos de Letras: mais íntima, mais livre, porquanto subjetiva. É possível que a relação deles com a literatura seja um pouco diferente agora – e isso possivelmente irá refletir na atuação como professores, na sua prática docente. Ainda, a pesquisa com os licenciandos no componente curricular “Literatura brasileira IV” permite vislumbrar um novo paradigma na formação de professores de Letras: aquele cujas aulas de literatura possam ser um espaço propício e aberto à leitura subjetiva e, conseqüentemente, ao texto do leitor real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é. (GALEANO, 2003, p. 16)

Primeira pessoa do singular: expressão da singularidade, mas também dos sentimentos, das dúvidas, inseguranças. A partir da pesquisa e da escrita da tese, usei a primeira pessoa do singular e do plural para expressar as minhas experiências e as dos licenciandos em Letras. Mergulhamos – os alunos e eu – nesse mar de emoções para pensar no lugar da subjetividade na formação de professores de Letras.

A escolha do tema da presente tese deu-se em função de uma inquietação relativa à minha prática enquanto docente do curso de licenciatura em Letras: o fato de que muitos estudantes do referido curso, em momentos de estágio supervisionado de literatura, reproduziam alguns elementos das aulas que tinham na universidade. Nessas situações, os acadêmicos focavam na teoria, na história, na crítica literária e até na interpretação do texto literário, mas a voz, a subjetividade dos alunos da educação básica quase não aparecia. Essa constatação me fez refletir sobre por que e para que ensino literatura no curso de Letras.

Diante desse desassossego, ao ponderar acerca do que afirma Annie Rouxel - “o *para quê* determina o *como*” (ROUXEL, 2013, p. 17) – e por acreditar e intencionalmente resgatar a função humanizadora da literatura (CÂNDIDO, 2004), encontrei nos preceitos da leitura subjetiva o caminho para pensar sobre um novo enfoque nas aulas de literatura na universidade. Isso porque atuar na formação de professores de Letras é pensar no papel que eles terão na educação básica como formadores de leitores, e por isso há que se pensar neles também como sujeitos, como leitores, “como docentes, como pessoas que atuam em determinados

contextos vitais e sociais, como participantes e herdeiros ativos de uma história da leitura que os precede e os envolve” (BAJOUR, 2012, p. 48) – o que pode ser realizado no espaço-tempo da sala de aula.

Assim, levei em consideração, na pesquisa, “uma problemática longamente discutida mas pouco aceita: a perspectiva subjetiva da leitura, a do chamado ‘leitor empírico’, ‘leitor real’, ‘sujeito leitor’” (REZENDE, 2013, p. 7). Baseada nessa concepção, concentrei o tema da tese na leitura subjetiva na formação de professores, sendo que o problema de pesquisa partia da seguinte questão: os estudantes do curso de licenciatura em Letras, que são professores em formação, tornam-se mais sensíveis à experiência literária enquanto formante da sua subjetividade a partir de vivências em aulas de Literatura que envolvam a leitura subjetiva?

A ideia da pesquisa foi, portanto, promover, nas minhas aulas de literatura no curso de licenciatura em Letras, momentos em que houvesse uma “mudança de foco, da interpretação do texto à atividade do leitor e à relação desse último com o objeto” (ROUXEL, 2012a, p. 16). O intuito dessa mudança de paradigma era, essencialmente, lembrar e reestabelecer, junto aos licenciandos de Letras, o porquê de se ler literatura, para que eles vivessem essa *experiência* (LARROSA, 2012; 2014) com o texto literário de forma plena. Assim, os acadêmicos perceberiam que a literatura nos permite aprender mais do que conteúdos objetivos, nos possibilita “ousar ler a partir de si” (ROUXEL, 2018b), a partir do outro, descobrindo como ela nos (trans)forma.

A aplicação da pesquisa foi um momento de afirmação do que o tema indicava, pois o retorno dos alunos de Letras foi muito emocionante. Na leitura dos textos do leitor escritos a partir de propostas pensadas tendo em vista as leituras indicadas no componente curricular “Literatura brasileira IV”, pude perceber e testemunhar o modo empático e até carinhoso com que os acadêmicos se dirigiram aos livros e aos personagens, usando um tom fraterno e familiar, mostrando que houve uma ligação subjetiva, muito mais próxima, com a obra literária. Constatei, portanto, que a produção do texto do leitor constituiu-se em “uma forma de admiração fecunda, aquela que se transforma em incitação para escrever e pensar por si mesmo” (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 115).

Aos poucos, os sujeitos leitores deixaram entrever a identificação com algumas problemáticas dos personagens, ou seja, houve “a confrontação do leitor consigo mesmo”, o que, segundo Vincent Jouve (2013, p. 61) trata-se de “uma das dimensões maiores da leitura”. Como docente, senti todas as nuances dos sentimentos que emanavam dos textos produzidos pelos alunos e das falas dentro e fora da sala de aula. Vivi essa experiência como partícipe, entremeada pela relação com os estudantes, com as obras literárias, com a docência e com minha própria subjetividade. A comunhão de todos esses elementos revelou e realçou a beleza do ensinar mediado pela literatura e pela subjetividade, nos fez *sujeitos da experiência* (LARROSA, 2014) de modo expressivo e intenso.

Essa perspectiva abre a possibilidade de se pensar em uma “didática da leitura subjetiva” (ROUXEL, 2014, p. 22) permeada por uma pedagogia do sentir, habilidade tão necessária atualmente. Mesmo em tempos de tecnologia, aulas virtuais, computadores, smartphones, *streamming*, o que importava realmente nas aulas era aquilo que nos tocava, nos fazia sentir, ou seja, nos levava a exercer a nossa humanidade em um sentido pleno – mesmo que através das telas. Quando isso aconteceu, foi mágico.

Percebi que no caso da licenciatura em Letras e da mediação com o texto literário, essa perspectiva mudou a postura do acadêmico de Letras no que tange à sua relação com o livro, o que pude comprovar, de modo mais efetivo, quando algumas nuances do modo de escrever no texto do leitor apareceram na escrita da prova, cuja proposta não levava em consideração a leitura subjetiva. Como professora, fiquei feliz em ler as interferências subjetivas no texto da mencionada avaliação, pois isso mostrou que os acadêmicos consideraram que o texto literário não era algo fora deles, mas que pertencia a eles.

Nesse sentido, constatei que as propostas de produção de textos do leitor a partir da relação subjetiva com a obra literária transformaram a escrita em uma experiência, em uma jornada interna. Do meu ponto de vista como docente, ler os textos dos leitores é como adentrar na intimidade do leitor, efetivamente na sua subjetividade. Perscrutamos suas emoções, passagens da vida, revelações, memórias. Por certo, minha relação pessoal e profissional com os estudantes se adensou, pois trocamos ideias, confidências e confiança mútua.

Uma consideração relevante a ser feita é que “a implementação de uma didática de leitura subjetiva não é isenta de dificuldades de todos os tipos: elaboração de questões, exploração de leituras singulares, renovação de atividades de escrita”⁶⁴ (LANGLADE, 2007b, p. 73) e até a nossa insegurança diante do intangível. No meu caso, mesmo estando a par da perspectiva teórica da leitura subjetiva, muitas vezes fiquei apreensiva tanto em relação às irrupções da subjetividade dos alunos quanto a minha na escrita da presente tese. Isso mostra que este é um caminho difícil, em especial no meio acadêmico. Foi durante o processo da pesquisa, do compartilhamento de textos e sentimentos com os acadêmicos que fui aprendendo a mediar a partir dos preceitos da leitura subjetiva. Segundo Annie Rouxel, “a disponibilidade para uma receptividade sensorial é uma postura que releva da aculturação face à uma tradição que opõe emoção e cognição, corpo e espírito” (ROUXEL, 2018b, p. 23).

Salientamos que a ideia não é que essa proposição deve ser a única maneira de se trabalhar com o texto literário na universidade, outras propostas e habilidades podem coexistir. Assim como ocorreu na presente pesquisa com os alunos do componente curricular “Literatura brasileira IV”, o professor pode planejar aulas em que a leitura subjetiva e o texto do leitor sejam o foco, e em outras se pode dar conta das demais aprendizagens requeridas ao acadêmico de Letras.

Durante a pesquisa, e ao chegar ao final deste trabalho, posso referir que muitas coisas mudaram em relação às ideias que eu tinha sobre o ensino de literatura no curso de licenciatura em Letras, ou seja, na formação de professores. Posso afirmar que conhecer a leitura subjetiva me dispôs a escutar os alunos através do texto do leitor.

Ainda, podemos considerar que a pesquisa respondeu positivamente ao problema proposto nesta tese, pois os alunos de Letras se abriram cada vez mais diante das propostas de escrita do texto do leitor, mas, além disso, eu, como professora, também me modifiquei, posto que a experiência me atingiu profundamente. E isso é algo maravilhoso, pois vai de encontro à mecanização do

⁶⁴ Do original: « La mise en oeuvre d'une didactique de la lecture subjective ne va pas sans difficultés de tous ordres: élaboration de questionnements, exploitation des lectures singulières, renouvellement des activités d'écriture » (LANGLADE, 2007b, p. 73).

trabalho do professor. Planejar e mediar esse tipo de atividade trouxe um novo sentido à docência, à leitura literária e ao trabalho com a literatura.

Os acadêmicos de Letras serão professores diferentes depois dessa experiência? Não posso assegurar. Mas vivenciá-la com certeza modificou a relação deles com a obra literária e, por isso, talvez eles possam “voltar à escola com um olhar e com práticas de resistência à biografia escolar provavelmente tão criticada por eles mesmos. Um retorno complexo atravessado por dúvidas que se resolvem na prática concreta sem desaparecer”⁶⁵ (BIBBÓ; LABEUR, 2012, p. 80). Além disso, todos – os acadêmicos de Letras e eu – percebemos que o texto literário não é intocável, mas pertence ao leitor, faz parte dele, assim como ocorreu com a personagem Lúcia Peláez do texto “A função do leitor/1”, de Eduardo Galeano (citado no primeiro capítulo desta tese): “O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela”. Ou seja, não há literatura nem docência sem vida, sem afetar-se.

⁶⁵ Do original: “(...) volver a la escuela con una mirada y unas prácticas de resistencia contra la biografía escolar probablemente tantas veces criticada por ellos mismos. Un volver complejo y atravesado de dudas que van resolviéndose en la práctica concreta sin desaparecer” (BIBBÓ; LABEUR, 2012, p. 80).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ALVARADO, Maite. *Leer y escribir: apuntes de una capacitación*. Buenos Aires: El Hacedor, 2015.

ALVARADO, Maite; RODRIGUEZ, Maria del Carmen; TOBELEM, Mario. *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena, 1981.

AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AMORIM, Andrea Gabriela do Prado. Ambiente virtual de aprendizagem - Moodle: possibilidades de autoria, gestão e colaboração na educação básica e na pós-graduação. In: LIBERALI, Fernanda Coelho et al (Orgs.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ANTUNES, Benedito. O papel dos cursos de letras na formação dos professores de leitura e literatura. *Anais do Congresso Nacional de Formação de Professores e do Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 7252-7262 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141735>>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-199.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2013.

BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

BAYARD, Pierre. Préface: Julien Sorel était-il noir? In: MAZAURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José; LANGLADE, Gérard. *Le texte du lecteur*. Bruxelles: Peterlang, 2011. p. 11-17.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BATISTA, Ana Karen Costa; DALVI, Maria Amélia. Leitura e formação docente nas licenciaturas em Letras e em Pedagogia. In: DALVI, Maria Amélia et al. *Literatura e educação: história, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 76-86.

BELLEMIN-NOËL, Jean. *Plaisirs de vampires*. Paris: PUF, 2001.

BERNARDO, Gustavo. *Conversas com um professor de literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

BIBBÓ, Mónica; LABEUR, Paula. Escribir la metamorfosis: saberes disciplinares y escritura en el pasaje del alumno a profesor en Letras. In: BOMBINI, Gustavo (Coord.). *Escribir la metamorfosis: escritura y formación docente*. Buenos Aires: El Hacedor, 2012.

BOMBINI, Gustavo (Coord.). *Escribir la metamorfosis: escritura y formación docente*. Buenos Aires: El Hacedor, 2012.

BOMBINI, Gustavo. La literatura em la escuela. In: ALVARADO, Maite (Coord.). *Entre líneas: teorías y enfoques em la enseñanza dela escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial, 2001.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 35. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras*. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros curriculares nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem & outras metas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CASTANHO, Ana Paula Belomo. *O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de Letras*. 2012. 212 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/94052>>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. In: DALVI, Maria Amélia et al. *Literatura e educação: história, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 14-24.

DALVI, Maria Amélia. Leitura de literatura na formação inicial de professores. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). *Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 75-92.

DALVI, Maria Amélia et al. *Literatura e educação: história, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DERONNE, Christine. Texte du lecteur et texte du scripteur: l'atelier d'écriture à l'université. In : MAZAURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José; LANGLADE, Gérard. *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles: Peterlang, 2011. p. 245-258.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FAILLA, Zoara. Leituras dos “retratos”: o comportamento leitor do brasileiro. In: _____. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituto Pró-livro/Imprensa oficial, 2012.

FAILLA, Zoara. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FAILLA, Zoara. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 5*. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FERNANDES, Alessandra Furtado et al. Aulas remotas: os desafios e potenciais de um novo modo de ensinar utilizando tecnologia. *Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias: Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1318>>. Acesso em: 09 de maio de 2021.

FIDELIS, Ana Cláudia; COSSON, Rildo. Os (des)caminhos da literatura no ensino médio. MARTINI, Marcus de; OLIVEIRA, Raquel Trentin, FELIPPE, Renata Farias de. (Orgs.). *Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina*. Santa Maria: UFSM; PPGL – Editores, 2016.

FRUGONI, Sergio. *Imaginación y escritura: la enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: El Hacedor, 2017.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 10. ed. Porto Alegre: L&PM, 2003.

GAMES, Hélder. Uma reflexão sobre a origem e destino dos cursos de Letras nos países de língua oficial portuguesa. *Revista Ecos*. vol. 14, ano X, nº 01, 2013.

HAETINGER, Rosiene Almeida Souza. O diário de leitura: experiências diversas (palestra). *Ense!: Veredas*. Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, dezembro de 2020a.

HAETINGER, Rosiene A. S.; CARDOSO, Rosane M. Lectura subjetiva en la formación de profesores: una experiencia con alumnos del curso de Letras. In: *Actas II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2020b.

HOUDART-MÉROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura “scriptível”. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.p.103-115.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. In: _____. *Linguística e comunicação*. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert; ISER, Wolfgang; STIERLE, Karlheinz. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

JOUBE, Vincent. Du miroir au mirage. In: MAZAURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José; LANGLADE, Gérard. *Le texte du lecteur*. Bruxelles: Peterlang, 2011. p. 51-62.

LANGLADE G. L'activité fictionnalisante du lecteur. *Les Enseignements de la fiction*. Bordeaux : Modernités n° 23, PUB, 2007a.

LANGLADE, Gérard. *La lecture subjective*. Québec français, (145), 2007b.

LANGLADE, Gérard. La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature? *Études de lettres*, 1, 2014. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/edl/608>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEGIÃO URBANA. Índios. Renato Russo. [compositor]. In: _____. *Legião Urbana: Dois*. Emi-Odeon, 1986. 1 CD. Faixa 12.

LIED, Justina Inês Faccini. *Practicing english through reading and literature*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019.

LIMA, Luiz Costa. Introdução: O leitor demanda (d)a Literatura. In: JAUSS, Hans Robert; ISER, Wolfgang; STIERLE, Karlheinz. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

MAZAURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José; LANGLADE, Gérard. Présentation : le texte du lecteur. In : _____. *Le texte du lecteur*. Bruxelles: Peterlang, 2011. p. 19-25.

MAZAURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José; LANGLADE, Gérard. *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles: Peterlang, 2011.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira: Modernismo*. 3. ed. rev. e aumentada. São Paulo: Cultrix, 1996.

OLIVEIRA, GERSON P. O fórum em um ambiente virtual de aprendizado colaborativo. *Revista de Tecnologia Digital e Educação a Distância*. v.2, n.1, out. 2005. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo3.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

OUELLET, Sébastien. Le sujet lecteur et scripteur: en quête d'identité. In : MAZAURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José; LANGLADE, Gérard. *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles: Peterlang, 2011. p. 193-203.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L.H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. In: *Observatório Socioeconômico da COVID-19 (OSE)*. 2020. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>>. Acesso em 9 de maio de 2021.

PERKOSKI, Norberto. Quarenta anos da revista Signo, dezessete anos dos Encontros com a Poesia. *Signo*. Santa Cruz do Sul/RS, v.40, n. 68, p. 20-30, jan./jun. 2015.

PERKOSKI, Norberto; CAVALCANTE, Rita de Cássia; VARGAS, Vânia Estrásulas de. Encontros com a poesia: um espaço para a fruição lírica. *Signo*. Santa Cruz do Sul/RS, v. 24, n. 37, p. 87-97, jul/dez, 1999.

PETIT, Michele. Lecture et relations. *Annales de la Journée d'étude: Les relations*. Vannes/France, 2003. Disponível em: <<http://www.adbdp.asso.fr/index.php/la-doc/cr-journees-d-etude/40-allocutions-d-ouvertures/309-lecture-relations-2003>>. Acesso em: 10 de junho de 2018.

PETIT, Michele. Le corps oublié de la lecture. *Argos*, n. 34, 03/2004.

QUEIROZ, Rachel de. *O quinze*. 85. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

REGO, José Lins do. *Menino de engenho*. 94. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

REVISTA ÉPOCA. São Paulo. Zoara Failla: "Se o professor não é leitor, não consegue transmitir o prazer pela leitura". Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 7-18.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Elvia Nunes; MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo e MENDONÇA, Alzino Furtado. (2007). *A importância dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na busca de novos domínios na EAD.* Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

RODRIGUES, Sara Viola. Hermenêutica e tradução: de Walter Benjamin a Haroldo de Campos. In: CARVALHAL, Tania Franco; REBELLO, Lúcia Sá; FERREIRA, Eliana Fernanda Cunha. (Org.). *Transcrições: teoria e prática.* Porto Alegre: Evangraf, 2004.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola.* São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). *Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino.* Campina Grande: Abralic, 2014, p. 19-35.

ROUXEL, Annie. Lecture subjective: implication émotionnelle et cognitive du sujet lecteur. *Eutomia*, Recife, 22(1): 235-252, dez. 2018a.

ROUXEL, Annie. Mobilité, évanescence du texte du lecteur. In: MAZAURIC, Catherine; FOURTANIER, Marie-José; LANGLADE, Gérard. *Le texte du lecteur.* Bruxelles: Peterlang, 2011. p. 115-128.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. *Revista Criação & Crítica*, n. 9, p. 13-24, nov. 2012a. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>>. Acesso em: 10 abril 2018.

ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 35, 2018b. p. 19-25. Trad. Rosiane Xypas.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de pesquisa*. v. 42. n. 145. jan./abr. 2012b.

ROUXEL, Annie. Pratiques de lectures: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?". *Le Français Aujourd'hui*, Paris, v. 2, n. 157, p. 65-73, 2007.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos coordenadores franceses. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013a.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. (Coord.). *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature.* Actes du colloque Sujets lecteurs et enseignement de la littérature. Rennes, janvier 2004. Université Rennes 2 et IUFM de Bretagne, 2004.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013b.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani; KASPARI, Tatiane. *Texto literário: resposta ao desafio da formação de leitores*. São Leopoldo: Oikos, 2017.

SCLIAR, Moacyr. *Manual da paixão solitária*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVA, D. dos S.; ANDRADE, L. A. P.; SANTOS, S. M. P. do . Alternativas de ensino em tempo de pandemia. In: *Research, Society and Development*. v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: <<https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7177>>. Acesso em: 9 de maio de 2021.

TINOCO, Robson Coelho. *Leitor Real e Teoria da Recepção*. São Paulo: Horizonte, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TORRES, A.; SILVA, M. O Ambiente Moodle como apoio à Educação a Distância. *Anais do II Simpósio hipertexto e tecnologias na educação: multimodalidade e ensino*. Recife, 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERISSIMO, Erico. *O continente 1*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VITORIANO, Helciclever Barros da Silva; MATA, Anderson Luís Nunes da; TATAGIBA, Alessandro Borges. A literatura e o letramento literário no ENEM: contribuições para o debate no ensino médio. In: VAZ, Artur Emílio Alarcon; MARTINS, Cláudia Mentz; PIVA, Mairim Linck. (Orgs.). *Práticas de ensino de literatura: do cânone ao contemporâneo*. Vinhedo/SP: Editora Horizonte, 2017.

YUNES, Eliana; Oswald, Maria Luiza (Orgs.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 2004.

ANEXOS

ANEXO A : TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário/a do projeto de pesquisa intitulado "A leitura subjetiva na formação de professores de Letras", que pretende perceber se os estudantes do curso de licenciatura em Letras tornam-se mais sensíveis à experiência literária enquanto formante da sua subjetividade a partir de vivências em aulas de Literatura que envolvam a leitura subjetiva, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é Rosiene Almeida Souza Haetinger, que poderá ser contatada a qualquer tempo através do número (51) 999069749.

Sua participação é possível pois você atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são: ser aluno do curso de Letras e estar matriculado na disciplina "Literatura Brasileira IV", que ocorre no segundo semestre de 2020. A pesquisa ocorrerá de 18 de novembro a 09 de dezembro de 2020, e sua atuação consiste em participar das atividades propostas pela pesquisadora durante as aulas 17 a 20, que ocorrerão entre as datas mencionadas, as quais se constituem em participação oral em debates e escrita de textos cujas propostas serão feitas pela mencionada pesquisadora.

Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam, como se sentir desconfortável em falar ou escrever sobre algo. Caso isso ocorra, a pesquisadora poderá interromper a atividade e desconsiderar sua manifestação, se for esta a sua vontade, sem que isso lhe resulte em qualquer prejuízo. Por outro lado, a sua participação trará benefícios, como a possibilidade de refletir sobre a relevância de considerar a subjetividade do leitor na mediação com o texto literário.

Para sua participação nessa pesquisa você não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza. Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados através de apresentação em evento acadêmico na universidade onde a pesquisa ocorreu.

Para participar da pesquisa, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado pelo correio, você irá preenchê-lo, assiná-lo e, em seguida, enviará o termo escaneado de volta via e-mail à pesquisadora, cujo endereço é: rosienehaetinger@gmail.com. Dessa maneira, você ficará com uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não possa ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a:

a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;

- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,
- f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: (051) 3717- 7680.

Local:

Data:

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura do responsável pela
apresentação desse Termo de Consentimento
Livre e Esclarecido

ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A leitura subjetiva na formação de professores de Letras.

Pesquisador: ROSIENE ALMEIDA SOUZA HAETINGER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38653020.5.0000.5343

Instituição Proponente: Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.389.878

Apresentação do Projeto:

Informações retiradas do Projeto de Pesquisa e da Carta de Apresentação.

A LEITURA SUBJETIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS PROJETO DE TESE DE DOUTORADO

Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Autora: Rosiene Almeida Souza Haetinger

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Maria Cardoso

Objetivo da Pesquisa:

Informações retiradas do Projeto de Pesquisa.

4.1 Objetivo geral

A pesquisa de tese visa, principalmente, perceber se os estudantes do curso de licenciatura em Letras tornam-se mais sensíveis à experiência literária enquanto formante da sua subjetividade a partir de vivências em aulas de Literatura que envolvam a leitura subjetiva (LANGLADE, 2007; ROUXEL, 2012; ROUXEL, LANGLADE, 2004; ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013).

4.2 Objetivos Específicos

- Realizar um levantamento bibliográfico e uma revisão teórica sobre a leitura subjetiva, fazendo, para isso, uma incursão sobre as concepções de leitor desenvolvidas ao longo dos últimos anos desde o advento da Estética da Recepção, em 1966. Da mesma forma, em função das atividades a

Endereço: Av. Independência, nº 2293 -Bloco 13, sala 1306

Bairro: Universitário **CEP:** 96.815-900

UF: RS **Município:** SANTA CRUZ DO SUL

Telefone: (51)3717-7680

E-mail: cep@unisc.br



Continuação do Parecer: 4.389.878

serem aplicadas aos acadêmicos do curso de Letras, intenta-se ler e analisar questões relativas ao texto do leitor;

- Planejar e realizar atividades de leitura, escrita e momentos de oralidade durante algumas aulas da disciplina "Literatura Brasileira IV", do curso de Letras de uma universidade do Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul/Brasil, a fim de propiciar momentos em que os acadêmicos possam experienciar a leitura subjetiva;
- Efetuar uma escuta sensível sobre a participação oral dos alunos durante os momentos de conversa sobre as leituras, as quais serão orientadas a fim de se permitir a leitura subjetiva das obras literárias;
- Fazer anotações sobre a fala dos acadêmicos em um diário de campo, a fim de compreender o caráter dos depoimentos dos alunos, se convergem a uma apropriação pessoal e afetiva do texto literário.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Informações retiradas das Informações Básicas do Projeto.

Riscos: Acredita-se que não haverá dano moral ou risco em participar da pesquisa, entretanto, se o acadêmico se sentir desconfortável em falar ou escrever sobre algo, a pesquisadora poderá interromper a atividade e desconsiderar a manifestação, se for esta a vontade do estudante, sem qualquer prejuízo a ele. Benefícios: Acredita-se que o acadêmico que participar da pesquisa terá a possibilidade de refletir sobre a relevância de considerar a subjetividade do leitor na mediação com o texto literário. Assim, os professores em formação poderão pensar sobre o seu papel quando estiver na posição de docente em uma escola de educação básica trabalhando no incentivo à leitura

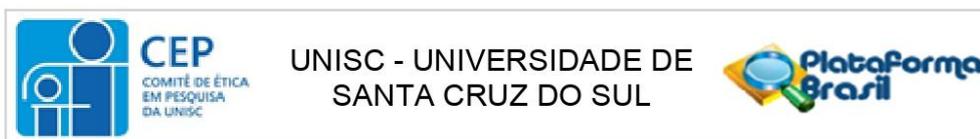
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O tema é condizente com um projeto de Tese.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- CRONOGRAMA. OK.
- CARTA DE ACEITE. OK.
- FOLHA DE ROSTO. OK.
- ORÇAMENTO. OK.

Endereço: Av. Independência, nº 2293 -Bloco 13, sala 1306
Bairro: Universitario **CEP:** 96.815-900
UF: RS **Município:** SANTA CRUZ DO SUL
Telefone: (51)3717-7680 **E-mail:** cep@unisc.br



Continuação do Parecer: 4.389.878

- TCLE: OK.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO.

PENDÊNCIAS APONTADAS E RESOLVIDAS:

1. Quanto aos riscos.

Deixar bem claro quais são os possíveis riscos. Deixar claro, de igual forma, quais serão as atitudes para os minimizar e, caso venha a ocorrer algum, qual será a atitude tomada pela pesquisadora para auxiliar o pesquisado.

2. O TCLE, quanto ao período do início da coleta de informações, encontra-se em desacordo com o Cronograma.

No Cronograma consta que a coleta terá início no dia 04.11.2020.

NO TCLE consta o que segue:

"Sua participação é possível pois você atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são: ser aluno do curso de Letras e estar matriculado na disciplina "Literatura Brasileira IV" que ocorre no segundo semestre de 2020. Sua participação consiste em participar das atividades propostas pela pesquisadora distribuídas ao longo das 18 (dezoito) aulas da mencionada disciplina, as quais consistem em participação oral em debates e escrita de textos cujas propostas serão feitas pela mencionada pesquisadora. "

Ora, o semestre letivo iniciou já faz tempo. Os alunos não podem assinar um TCLE retroativo.

Assim, tal frase deve ser novamente elaborada. Deve, obrigatoriamente, constar a partir de que data (e aula) eles passarão a ser atores da pesquisa

A data deve ser exata, deve ser futura, deve ser posterior à data na qual o CEP venha a novamente apreciar o projeto em questão.

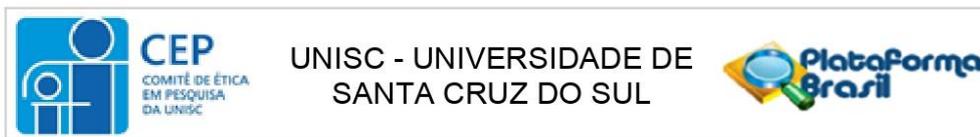
3. Tendo-se em vista os ajustes necessários, percebe-se que o cronograma deverá ser modificado. A data do início da coleta das informações deve, obrigatoriamente, ser posterior à data de aprovação do projeto pelo CEP.

Os ajustes do Cronograma deverão ocorrer em todos os documentos em que apareça, sem exceção.

4. Deixar claro o modo pelo qual o TCLE será preenchido e remetido ao pesquisador.

5. Quanto mais cedo forem feitos os ajustes, maiores as chances de nova apreciação pelo CEP já na próxima reunião.

Endereço: Av. Independência, nº 2293 -Bloco 13, sala 1306
Bairro: Universitario **CEP:** 96.815-900
UF: RS **Município:** SANTA CRUZ DO SUL
Telefone: (51)3717-7680 **E-mail:** cep@unisc.br



Continuação do Parecer: 4.389.878

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado e em condições de ser executado conforme documentos anexados à Plataforma Brasil e validados pelo CEP-UNISC.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1638231.pdf	04/11/2020 16:37:13		Aceito
Outros	CARTA_PARA_RESPOSTA_DE_PENDENCIA.pdf	04/11/2020 16:36:04	ROSIENE ALMEIDA SOUZA HAETINGER	Aceito
Orçamento	Orcamento_novo.pdf	03/11/2020 03:04:44	ROSIENE ALMEIDA SOUZA HAETINGER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_tese_Rosiene_novo.pdf	03/11/2020 02:41:43	ROSIENE ALMEIDA SOUZA HAETINGER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/11/2020 02:40:44	ROSIENE ALMEIDA SOUZA HAETINGER	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_aceite_Instituicao_parceira.pdf	27/09/2020 23:12:42	ROSIENE ALMEIDA SOUZA HAETINGER	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao_Rosiene.pdf	27/09/2020 23:10:38	ROSIENE ALMEIDA SOUZA HAETINGER	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoComAssinaturas.pdf	27/09/2020 23:09:05	ROSIENE ALMEIDA SOUZA HAETINGER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA CRUZ DO SUL, 10 de Novembro de 2020

Assinado por:
Renato Nunes
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Independência, nº 2293 -Bloco 13, sala 1306
Bairro: Universitario **CEP:** 96.815-900
UF: RS **Município:** SANTA CRUZ DO SUL
Telefone: (51)3717-7680 **E-mail:** cep@unisc.br