



A SUBJETIVIDADE E O ATO DE LEITURA

SUBJECTIVITY AND THE ACT OF READING

Vanessa Rita de Jesus Cruz 1

Resumo: *Dentre as várias questões que envolvem a literatura e o seu ensino nas escolas, está a formação de leitores e as diversas circunstâncias e peculiaridades que circundam esse processo, entre elas o caráter subjetivo da leitura. A escola contemporânea se vê diante dos direitos do leitor e dos direitos do texto, mas, no primeiro caso, tem se mantido aquém de decisões que favoreçam as impressões dos alunos. As posições particulares deles em relação à leitura nem sempre encontram lugar nas salas de aula e no ensino da literatura. Elas são vistas com desconfiança e descaso, quando podem ser aproveitadas em benefício do processo de formação de leitores. Nesse texto, propõe-se uma discussão sobre a necessidade de se valorizar a leitura subjetiva de nossos estudantes, ancorados em alguns teóricos que abordam a temática, e uma articulação entre os modos de leitura, favorecendo assim as impressões pessoais dos estudantes, mas fornecendo-lhes condições para um conhecimento mais sistematizado sobre ler literatura.*

Palavras-chave: *Leitor. Escola. Leitura subjetiva.*

Abstract: *Among the various issues surrounding literature and its teaching in schools, one crucial aspect is the development of readers and the various circumstances and peculiarities that surround this process, including the subjective nature of reading. Contemporary schools are faced with the rights of the reader and the rights of the text, but in the former case, they have often fallen short of decisions that support students' impressions. Their individual positions regarding reading do not always find a place in classrooms and in the teaching of literature. They are often viewed with suspicion and indifference when they could be utilized for the benefit of the reader development process. In this text, we propose a discussion on the need to value the subjective reading of our students, drawing on insights from some theorists who address the topic. We also propose an integration of different reading approaches, thus favoring students' personal impressions while providing them with the conditions for a more systematic understanding of reading literature.*

Keywords: *Reader. School. Subjective reading.*

1 Doutora em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins, Mestra em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins e Graduada em Letras: Português pela Universidade Católica de Goiás. Professora da Rede Estadual do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4012131290375820>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8125-6670>. Email: vanessalinguagens@hotmail.com



Introdução

A discussão sobre o ensino de literatura e a formação de leitores não pode deixar de incluir aspectos da leitura subjetiva, uma vez que o leitor é constituído de elementos advindos da sua cultura, do meio social e das experiências que, diariamente, vivencia. Na comunidade que é a escola, não se pode deixar de considerar os diversos aspectos que formam a subjetividade dos estudantes, uma vez que eles interferem no modo como entendem o texto e dialogam com ele (Rezende, 2013). Sabemos que as impressões dos discentes diante da leitura nem sempre encontram espaço na escola, uma vez que podem ser vistas como distantes da leitura “esperada” pelo texto, como muito se vê leitura protocolada que o livro didático traz. O caráter subjetivo da leitura tem sido a muito discutido, porém ainda é uma perspectiva teórica pouco aceita e, conforme Petit (2013, p. 39), a subjetividade é “[...] subestimada, até mesmo pelos mediadores do livro”.

Segundo Rezende (2013), diversas orientações pedagógicas brasileiras têm se voltado para a questão da “interação texto-leitor”, mas na prática é difícil perceber essa interação, se a leitura literária não estiver na sala de aula. Não se trata de dizer que os estudantes não leem, tendo em vista que o mais apropriado seria dizer que eles nem sempre leem o que a escola solicita. Muitos estudantes recusam-se a tomar posse do texto literário na escola. Eles têm se dado muito bem com os diferentes meios eletrônicos (inclusive com aqueles que a maioria das escolas “condena”, como os celulares e os smartphones). São recursos que possibilitam que os discentes possam desempenhar mais de uma atividade ao mesmo tempo, como ouvir música, pesquisar um termo desconhecido enquanto escuta o professor ministrar a sua aula, por exemplo. A não aceitação desses recursos não faz com que os alunos se afastem deles. Assim, não caminhar junto com eles pelos outros caminhos que oferecem o conhecimento pode fazer com que os alunos sejam “bombardeados” por informações ruins e errôneas.

A relutância dos professores em aceitar o uso desses dispositivos muitas vezes se firma em situações como a dispersão dos alunos, uma vez que ficam imersos em redes sociais, jogos e aplicativos do celular, além de ficarem vulneráveis a sites impróprios. Podem ainda filmar as aulas, tirarem fotos dos professores e dos colegas, se dispersarem e não realizarem as atividades solicitadas pelo professor; muitos alunos querem tirar fotos do conteúdo no quadro ao invés de copiar. Essas seriam as desvantagens apontadas pelos professores para o uso desses dispositivos em sala de aula. Uma pesquisa realizada por Campos (2018) sobre o uso dos smartphones em sala de aula evidencia esses pontos. Por outro lado, esses dispositivos podem se apresentar como um aliado do professor, facilitando a autonomia do aluno em relação ao conhecimento, pois pode pesquisar conteúdos, palavras desconhecidas, acessar palavras de outros idiomas, dentre outras possibilidades que podem ampliar o conhecimento.

O uso desses suportes ainda é condenado por muitas escolas e professores por conta das questões pontuadas acima, mas, por outro lado, as ferramentas e os conteúdos que podem ser acessados por meio deles poderiam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, caso os estudantes tivessem condições propícias e maturidade para usá-los.

Não podemos deixar de pontuar, no entanto, que muitas escolas não oferecem acesso à internet e não possuem laboratório de informática, inviabilizando o uso dessa tecnologia dentro de seu espaço, tendo em vista que nem todos os estudantes possuem aparelhos celulares ou dispõem de pacotes de serviços de internet.

Diante de todo o exposto, não podemos deixar de pensar que é necessária “outra concepção de literatura na escola [...]: a do leitor como instância da literatura” (Rezende, 2013, p. 13). Desse modo, não é fácil conciliar certa liberdade de leitura oferecida por diversos meios eletrônicos – em que o leitor subjetiva e espontaneamente expõe o seu ponto de vista – com uma leitura “imposta” pela escola que, na figura do professor e dos materiais didáticos, vigia, modifica e avalia. Não queremos dizer que a liberdade na leitura está necessariamente ligada ao suporte. Ele abre, sem sombra de dúvida, uma relação de liberdade, mas não significa que a relação, dentro da escola, com a leitura em um texto na tela marque a subjetividade, porque os protocolos de leitura podem determinar os modos que os alunos devem ou não ler.

A escola não é o único meio de se acessar o conhecimento, bem como a literatura não é a única forma de fruição, então, os alunos encontrarão outras formas de obtê-los. Refletir a dimensão

da leitura subjetiva é também viabilizar um meio do aluno sentir-se mais autônomo e livre nas suas leituras, seguindo pela escola e pela literatura.

Nesse sentido, pensando em nosso objetivo de discutir a importância da leitura subjetiva na escola, dividimos esse trabalho em duas partes. Na primeira, a partir de alguns teóricos que tratam a temática da subjetividade na leitura, explicitamos a importância de se valorizar os aspectos subjetivos no ato de leitura de nossos estudantes. Na segunda parte, pensamos na possibilidade de articulação entre os modos de leitura, no sentido de se valorizar as impressões pessoais dos discentes, sem deixar de fornecer instrumentos para a sistematização de um saber sobre literatura.

A leitura subjetiva

Não é uma tarefa fácil articular a “subjetividade das leituras espontâneas versus a objetividade das leituras obrigatórias [...]” (Rezende, 2013, p. 15) ou parar para pensar na liberdade de participação e criação oferecida pelos recursos eletrônicos quando se tem um programa que tenta delimitar as possibilidades de sentido ou que detém grande parte de sua preocupação nas avaliações, sejam elas internas ou externas. De um lado estaria a leitura subjetiva espontânea, que nem sempre está correlacionada ao tipo de suporte (livro impresso ou a tela de algum equipamento eletrônico); de outro lado, a leitura objetiva que parece estar ligada às leituras obrigatórias da escola com seus modos protocolares de dizer sobre a compreensão.

Sabemos, no entanto, que a subjetividade não pode ser apagada, mesmo na leitura obrigatória e ligada ao dever, pois a leitura, embora direcionada, pode causar efeitos e sentidos nem sempre controláveis.

Entendemos que não é simples o papel da escola, que de fato não precisa protocolar a leitura do aluno ao ponto de produzir poucas possibilidades de compreensão da leitura, mas que também precisa, de certa forma, criar modos de ler, etapas de leitura, estratégias de perceber certas construções textuais. Isso significa dizer, então, que não há por que produzir um discurso que deslegitima uma proposta de objetivar os modos de ler literatura. Ler literatura é também pensar que há um modo peculiar de perceber as características desse gênero textual e, guardando as devidas liberdades, a escola precisa ensinar certos modos de se apropriar dos textos literários ou não.

Conforme Rouxel e Langlade (2013), vários teóricos da literatura e diferentes teorias da recepção reconhecem o papel essencial que o leitor desempenha na produção de sentidos. Se temos, por um lado, teorias que enfatizam e primam pela intenção do autor, por outro lado, há aquelas que têm como foco quem recebe o texto. Porém, esse leitor que é solicitado não se trata do leitor empírico. Segundo os autores citados, a convocação se dá a um

leitor virtual, “implícito”, ou “modelo”, instituído pelas obras, pelas estratégias autorais e as codificações literárias. 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, 2013, p. 19-20).

Não dá para negar que o leitor empírico está presente “nos bastidores das teorias da recepção” (Rouxel; Langlade, 2013, p. 20), demarcando a sua subjetividade no ato de ler. Ele experiencia a literatura com as suas dimensões sensíveis, éticas e estéticas. Nas escolas, dentro das nossas salas de aulas, diante de uma leitura literária, é muito comum nossos estudantes, leitores reais, se expressarem por meio de diferentes modos: fazendo uma comparação; dando um exemplo que relata uma situação semelhante à história que está sendo lida; fazendo uma piadinha; sorrindo; disfarçando uma lágrima; dentre outras reações.

Então, de um lado temos o texto que “pede” um tipo de leitura e determinado tipo de leitor, mas de outro, temos os nem sempre controláveis gestos, opiniões e comportamentos dos leitores empíricos. Não é uma tarefa fácil para a escola se posicionar diante desse aparente conflito entre permitir a liberdade do aluno e garantir a objetividade do texto. Preocupação que podemos

perceber nos questionamentos feitos por Rouxel e Langlade (2013).

Como conciliar, e articular, esses dois aspectos aparentemente antagônicos de uma mesma ambição didática: a liberdade necessária, mas por natureza dificilmente controlável, do leitor empírico, que é mais um leitor aprendiz, e o respeito forçado, mas também necessário, dos códigos hermenêuticos fixados pelas obras singulares da literatura no seu conjunto enquanto monumento da linguagem? As normas escolares 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? (Rouxel; Langlade, 2013, p. 21-22).

Como é possível perceber, Rouxel e Langlade (2013) não deixam de levar em consideração o necessário trabalho da escola com os protocolos de leitura, que pensam certa objetividade, como por exemplo, alguns modos fixados de ler um texto literário.

Segundo os autores, o ensino de literatura¹ é perpassado por uma abordagem formalista, que por muito tempo excluiu o leitor dos estudos literários, tendo como foco o texto em si mesmo e privilegiando análises fiéis aos textos, sem considerar a subjetividade do leitor (Rouxel; Langlade, 2013). O aspecto subjetivo da leitura representa uma maneira de a escola se libertar dos “demônios didáticos do formalismo” (Rouxel; Langlade, 2013, p. 23). Considerar a subjetividade como uma prática didática produz novos sentidos ao ato de leitura, pois proporciona o diálogo com o outro e consigo mesmo, além de possibilitar que o leitor possa tomar posse do texto lido.

Para Rouxel e Langlade (2013), embora se compreenda hoje que a subjetividade deva estar na escola, os seus modos de expressão ainda estão em aberto, pois o leitor é um sujeito complexo, que não possui uma identidade estática e a sua leitura tende a ser delineada de acordo com a finalidade e situação do momento em que realiza a leitura, além de termos determinadas reações que são esperadas e estimuladas pela própria obra. Enquanto outras leituras são consideradas ilegítimas e de não acordo com o sentido que se é esperado pelo texto, representando uma falta de conhecimento da obra.

Assim, a escola precisa repensar sobre como pode atuar na direção de que as várias subjetividades ali encontrem espaço. Sabemos que a subjetividade não está totalmente excluída das aulas de leitura literária e do ensino de literatura nos livros didáticos. Há sempre questões de interpretações que solicitam o entendimento individual ou a formulação de hipótese. O formalismo e o estruturalismo fizeram e fazem muitos modos de compreender o texto literário no ensino básico, tais como o uso de personagem, narrador, espaço, tempo, figuras de linguagens, mas também há sempre modos que incluem a subjetividade, tais como as questões que dizem “na sua opinião”; “dê outro final para a história”.

Excluir ou ignorar as subjetividades dos leitores parece ser um modo de se garantir a interpretação desejada tanto nas escolas quanto nas universidades. Por outro lado, não podemos negar que as emoções, os posicionamentos e os pontos de vista dos leitores – construídos e reconstruídos a partir de suas experiências pessoais, do círculo de convivência que possui e até mesmo das relações que faz com outras obras literárias lidas anteriormente – estão presentes quando o leitor entra em contato com os textos literários, então, não devem ser vistos como elementos que dificultam, impedem ou explicam erroneamente o sentido de uma obra, mas como algo que a torna singular.

No texto literário, o leitor encontra não apenas a representação de si mesmo, mas também do outro e do mundo que o cerca. Podemos dizer que a literatura faz ecoar diferentes vozes, momentos, sensações. A obra e o leitor mantêm um vínculo, por meio da adesão, rejeição ou avaliação que o leitor faz do texto.

Não é possível formarmos uma consciência de nós mesmos sem considerarmos o outro e a realidade que nos cerca. A imagem que temos de nós mesmos é também elaborada a partir daquilo que temos como valores, aquilo que acreditamos, o que nos causa alegria, dor, indignação,

1 Pontuamos que os autores se referem ao ensino de literatura francês.

horror, empatia [...]. Dessa forma, o conhecimento, tido com objetividade, não pode “escapular” da subjetividade que cada um de nós lhe atribuímos. Ao entrarmos em contato com determinado objeto, para conhecê-lo e para a construção do sentido, consideramos não apenas o seu sentido que o conhecimento científico o concedeu. Mas partimos da imagem que temos do mundo, construída a partir das experiências pessoais e com a comunidade da qual fazemos parte, constituindo uma parte significativa do modo como atribuímos concepções e valores sobre as coisas.

O conhecimento se dá na interação dos sujeitos com o mundo, assim como a leitura ocorre na interação leitor/texto. A nossa subjetividade vive em constante comunicação com a subjetividade do outro; a intersubjetividade marca as nossas relações, logo, as diferentes instâncias sociais, dentre elas, nosso grupo familiar, a igreja, a escola. Todas essas instâncias marcam o sujeito e as suas ações, mas é necessário que também se desenvolva nesse leitor a condição de criticidade e autonomia:

A leitura se dá na interação de quem lê com o lido, e toda leitura é já uma interpretação. Portanto, a formação da pessoa como interlocutora do mundo está ligada aos acervos que partilha e aos repertórios que elege como seus, inclusive seu desempenho expressivo, assentado sobre sua capacidade de pensar singularmente, com originalidade suficiente para que não seja mera repetidora do que ouve sem se colocar criticamente (Yunes, 2009, p. 34).

Ao ler, o leitor participa, reconstrói, atribui sentido ao lido e ao mundo, uma vez que, como diz Eliana Yunes (2009),

A leitura não é mero exercício sobre a escrita dos outros [...]. Ler é inscrever-se no mundo como signo, entrar na cadeia significativa, elaborar continuamente interpretações que dão sentido ao mundo, registrá-las com palavras, gestos, traços. Ler é significar e, ao mesmo tempo, tornar-se significante. A leitura é uma escrita de si mesmo, na relação interativa que dá sentido ao mundo (Yunes, 2009, p. 35).

A leitura subjetiva permite ao leitor não apenas encontrar e compreender o outro, mas também é um modo do sujeito encontrar-se consigo mesmo. Cada sujeito leitor possui contato diferente com os livros, a partir de sua experiência de vida, das leituras que já realizou, a comunidade da qual faz parte, dentre outros. Todos esses elementos, de certa maneira, afetam o leitor e suas leituras. Diferentes são os sujeitos, assim como diferentes são as suas leituras e sentidos que constroem, o que não impede que compartilhem seus pontos de vistas, suas interpretações e reconstruam sentidos.

Diante do exposto, poderíamos, então, nos questionar: qual, de fato, é o espaço de liberdade dado ao leitor diante da obra que ele lê? Em que medida pode permeá-la de suas impressões, de suas experiências pessoais e de seus afetos, uma vez que ela, de certa forma, indica a maneira como quer ser lida, delinea um caminho a ser seguido? Até que ponto acessamos os conhecimentos sobre a literatura e o desafio de se constituir um leitor? A escola vive, diariamente, o dilema de ensinar literatura, “formar” leitores e despertar os alunos para a leitura.

Uma proposta: articular os modos de leitura

Vincent Jouve (2013), em “Leitura subjetiva e ensino de literatura”, apresenta uma proposta metodológica de três etapas que pode auxiliar no processo da leitura subjetiva. Na primeira etapa, considerar-se-ia a relação pessoal do aluno com o texto. Os alunos seriam questionados sobre o modo como as personagens, o cenário e os objetos estão sendo representados; como as personagens reagem afetiva e moralmente; se eles se identificam com as personagens; sobre o que compreendem ou o que acham do texto.

Em um segundo momento, haveria um confronto entre as manifestações dos alunos e os dados textuais. Tentar-se-ia mediar o que é próprio do texto com aquilo que cada um acrescenta,

observando dentre os dados subjetivos quais estão de acordo com o que o texto expressa e quais não estão.

Na terceira e última etapa, as expressões subjetivas dos alunos são questionadas – principalmente aquelas que contradizem o texto. Buscará se entender o motivo de eles se identificarem com determinadas personagens, de que lugar vêm as representações que fazem ou o porquê de avaliarem certos atos como positivos ou negativos. “A finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si” (Jouve, 2013, p. 62).

Por meio dessas etapas, será possível perceber as reações dos alunos no *plano da representação*, em que se observará, por exemplo, a interferência da cultura na identidade ou a influência do contexto nas representações; no *plano afetivo*, principalmente em relação à identificação, o comportamento dos alunos evidenciará os mecanismos socioculturais de uma identificação, sendo que esta não se dá baseada apenas na afetividade ou apenas regulada pelo texto. Assim os leitores procuram determinar a sua identidade por meio do modo como enxergam as personagens. No *plano ético*, é possível ver como os leitores avaliam a postura das personagens, se encontram no texto elementos que as condenam ou as defendem e ver se o texto permite ou não tal posicionamento: “se é possível responder sobre as intenções objetivas do texto, a questão é saber por que certos alunos perceberam uma condenação que não existia ou, inversamente, por que eles desculpam uma personagem explicitamente depreciada” (Jouve, 2013, p. 64). Em relação à *compreensão do texto*, notaremos que a posição dialógica presente no mesmo – posição do narrador X posição das personagens, por exemplo – possibilita aos leitores se fixarem em um ou outro espaço de leitura e tomar partido explicita seus valores e os traços de sua identidade.

Quando lemos, além da relação social que estabelecemos, que reclama a política, a ética, por sermos sujeitos e estarmos inseridos em uma sociedade, há ali também um momento pessoal e íntimo. É muito comum o que lemos nos causar estranhamento, desconforto, surpresa, uma sensação que nos desestabilize e de alguma forma nos afeta, pois a leitura, de algum modo, provocou alguma diferença em nós. Esses efeitos são construções do processo de escrituração, ou seja, é importante que o ato da escrita produza pela linguagem esses sentimentos, que poderão ou não afetar o leitor. Todas essas sensações são produtos de uma ação da linguagem.

A partir da visão do leitor, sem desconsiderar a ação da autoria, o texto também ganha novos sentidos, se atualizando a cada nova leitura. O percurso do leitor, as leituras realizadas, as interações com outros sujeitos contribuem para o modo como o leitor abrirá o próximo livro. Há um modo de construir e ser construído pelas leituras.

É importante ressaltar que ao defender a necessidade de se valorizar a leitura subjetiva não pretendemos sugerir que se permita toda e qualquer interpretação, nem tampouco que haja uma desvalorização dos elementos determinados por códigos, conhecimentos e competências específicos da literatura. No dia a dia da sala de aula, nessa comunidade de leitores que ela pode ser, o leitor, junto com os colegas e com o professor – que pode mediar, sugerir, ajudar no processo de interpretação e apropriação do texto –, além de exercer a sua subjetividade, pode também vivenciar uma leitura mais distanciada. Um e outro modo de leitura são válidos e podem fazer crescer a motivação e a experiência leitora dos alunos. De certo modo, eles estão conectados. As atividades escolares dos livros didáticos, por exemplo, trazem questões que permitem ambas as leituras e durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura não é possível controlar todas as leituras dos alunos e os professores não realizam uma leitura pura, no sentido de não haver comunicação entre esses modos de ler.

Rouxel (2013), ao falar sobre a *interpretação* e a *utilização* do texto, apresenta as distinções que Humberto Eco, em *Seis passeios pelos bosques da ficção*, *Lector in fabula* e *Os limites da interpretação*, faz entre esses termos. Para ele, *utilizar* diz respeito ao privado; refere-se à experiência do leitor sobre o mundo, experiência essa limitada a sua vida pessoal; ato permeado pela liberdade de imaginação; o texto é visto como pré-texto. Em relação a *interpretar*, pode-se dizer que pertence ao campo social; que requer um conhecimento sobre a literatura; traz à tona uma experiência rica e variada; ato permeado por uma subjetividade sob controle; busca-se equilíbrio entre os “direitos do texto” e os “direitos do leitor”.

Rouxel (2013, p. 155) constatou que os alunos da escola primária são levados a ultrapassar

as suas “reações espontâneas”, que demonstram uma utilização do texto, para alcançar “outras possibilidades interpretativas”. Espera-se que os alunos canalizem a sua subjetividade, mudando o seu modo de ler, indo daquele que direciona para as “articulações da história” para aquele da significação. No ensino médio, por sua vez, tenta-se apagar a subjetividade do leitor, que deve voltar-se para as formas, ou ela aparece de forma tímida e com prudência. Na fase inicial da escola é a subjetividade que está em evidência, desaparecendo depois. Por isso, para a autora, tem-se buscado hoje reabilitar a leitura subjetiva, de modo que os diários de leitura têm oferecido ao leitor “um espaço de liberdade” (Rouxel, 2013, p. 156). A observação de diários de leitura pela autora mostra que é possível associar a utilização do texto com a interpretação. O modo de ler subjetivo não é apenas uma utilização do texto, ele reclama a interpretação.

A referida autora recorre a Alberto Manguel e Montaigne, chamados por ela de grandes leitores, para citar nomes de leitores que, pelo seu modo de ler, utilizavam-se do texto, modificavam-no para refletir o mundo. Essa forma de relação que esse leitor estabelece consigo mesmo, com o outro e com outras obras é que, para Rouxel, dá sentido à leitura. Para ela, a hierarquia entre as atividades de interpretar e utilizar faz com que a segunda seja vista como uma incompetência e inexperiência do leitor, um ato sem reflexão e inconsciente, quando na verdade, constitui-se como um modo de ler em que a literatura e a realidade relacionam-se. Desse modo, essas duas atividades não devem ser vistas como excludentes, considerando que em alguns textos didáticos as suas fronteiras são difíceis de delimitarem, o que permite ao aluno interpretar com um pouco de liberdade. Utilizar não é um erro de leitura (Rouxel, 2013).

A utilização, para a referida autora, tem legitimidade não apenas científica – a obra contém uma pluralidade de níveis, podendo atender a uma diversidade de leitores – para existir em sala de aula, mas também ética e pedagógica, uma vez que esse modo de se apropriar do texto permite a formação de leitores em espaço social. Essa atividade possibilita aos alunos uma leitura sensível do texto e embora saibamos que esse mecanismo não é o único capaz de realizar essa ação, é uma possibilidade válida que faz o leitor ter uma experiência de leitura.

Em sala de aula, podem existir essas duas abordagens em diferentes atividades; ou se sucederem ao longo de uma mesma atividade. É a partir das leituras subjetivas que se pode negociar significados compartilhados. A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora (Rouxel, 2013, p. 162).

É possível investir nesse consenso na interpretação sem “jogar fora” as implicações pessoais. Ressaltamos que a utilização do texto não significa que ele será abordado apenas subjetivamente ou que não haverá uma anuência de interpretação, mas é um modo em que o leitor possa se apropriar do texto, descobrir o gosto pela leitura. E mais: ao aluno devem ser oferecidos os meios que deem condições para que desfrute da interpretação. Ele precisa ter acesso a um saber sobre a literatura e sobre as regras que permitam que ele saiba separar aquilo que é próprio de sua leitura individual daquilo que pertence ao campo coletivo, aquilo que pertence à abordagem da utilização daquilo que pertence à abordagem da interpretação.

A leitura subjetiva é um modo de ler, que não pode ser reduzido a uma prática de leitores iniciantes ou inexperientes. Alunos da educação básica ou ensino superior, professores e leitores experientes também se apropriam desse modo de leitura o que, certamente, não impede a realização de uma leitura mais crítica em que haja a necessidade de se aplicar conhecimentos específicos. Há muitos modos de ler e a formação de leitor perpassa por diferentes estágios sem que precisemos hierarquizar os modos de leitura.

A maneira como a escola, com toda a sua estrutura (formação de professores, relação com a sociedade, documentos e avaliações), vai construindo o modo de apropriação do texto literário em seu espaço deve ser considerada. No espaço escolar, temos aqueles alunos que ainda precisam entrar em contato com a leitura; aqueles que já leem, mas precisam amadurecer o seu repertório e aqueles que já são leitores, mas não o são de literatura. Essa realidade constitui-se como um desafio para o ensino.

Documentos oficiais da educação básica trazem a formação crítica e a autonomia do aluno como finalidades que devem ser observadas pelo ensino, como, por exemplo, na Seção IV (Do Ensino Médio), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Artigo 35, inciso III: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996); ou a Resolução nº 2 (que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), de janeiro de 2012, em seu Artigo 16, inciso IX: “capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê em suas competências gerais da Educação Básica elementos que caracterizam a formação de sujeitos críticos e autônomos, assim como reforça que “cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos” (Brasil, 2018, p. 463); “No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas das diferentes linguagens [...]” (Brasil, 2018, p. 470), dentre vários outros locais que mencionam a questão da autonomia e da criticidade. Acreditamos que a subjetividade deva ser considerada como elemento importante na construção da autonomia.

Considerações Finais

Ler representa uma saída possível. “Por que ler?... somente a leitura intensa, constante, é capaz de construir e desenvolver um eu autônomo” (Compagnon, 2009, p. 49). A leitura constitui-se como um elemento que corrobora na formação de um sujeito autônomo e crítico, e o professor pode auxiliar nesse processo, mas se ele não se vê como leitor e não reconhece que este também é elemento constitutivo do que é literatura, a formação de leitores encontra dificuldades para se efetivar. Teremos, então, aulas de literatura que se resumem em reconhecer versos e rimas, que compreendem estilos literários e os seus principais representantes e que se prendem à leitura de resumos de obras literárias, indo, inclusive, na contramão do que sugere a própria BNCC:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018, p. 491).

Assim, precisamos de programas na universidade que se preocupem em ensinar aos futuros professores a história da literatura, sua periodização e a analisar os gêneros literários, mas há de se pensar, também, em práticas pedagógicas que vejam as reais necessidades dos alunos e que respeitem seus gostos e a expressão de sua subjetividade. É importante que a formação do professor de Língua Portuguesa (especificamente para trabalhar com literatura) tenha, antes de mais nada, a própria formação do leitor literário. Sabemos que nem todas as ementas das disciplinas de literatura nas Instituições de Ensino Superior são voltadas para uma formação historiográfica da literatura ou de sua periodização. Há outras formas de pensar o tratamento didático para a literatura, como optar pela literatura comparada ou por gêneros literários, por exemplo.

A sala de aula representa um lugar essencial na construção de um leitor autônomo, que dê conta e possa compartilhar com os colegas e com o professor suas impressões, suas interpretações

e sentidos atribuídos, a partir de suas construções sociais, cognitivas, afetivas e éticas.

Como evocar a polissemia de um texto e convocar uma atividade interpretativa se impomos um sentido, se não cuidamos para que a leitura literária permita aos alunos confrontar suas interpretações, formular um julgamento de gosto pessoal e confrontá-lo com o de seus pares? (Lebrun, 2013, p. 138).

Esses momentos de partilha e de confronto de possíveis interpretações enriquecem a prática leitora, as discussões dentro da sala de aula, o conhecimento sobre a literatura, sobre si e sobre o mundo. As implicações pessoais e afetivas ajudam o aluno a ler e, a nosso ver, a utilização de aspectos ligados ao cognitivo pode estar em sintonia com as implicações afetivas.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília (DF): MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília (DF): Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago. 2023.

CAMPOS, Jano Henrique de Souza. **Smartphones em sala de aula: possibilidades de uso como ferramenta didática**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CRUZ, Vanessa Rita de Jesus. **Literatura, formação de leitores e mediadores de leitura: João Vítor, uma personagem leitora**. 206f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2022.

JOUVE, 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, p. 53-65, 2013.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

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.

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

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos coordenadores franceses. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 19-24.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor, uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

Recebido em 23 de janeiro de 2023.

Aceito em 30 de junho de 2023.