EUTOMIA
Revista de Literatura e Linguística
ISSN 1982-6850

O leitor literário se constrói de dentro para fora: a leitura subjetiva sob abordagens contemporâneas da aprendizagem

Le lecteur littéraire se construit de l'intérieur vers l'extérieur: la lecture subjective à lumière des approches contemporaines de l'apprentissage

Rosiane Maria Soares da Silva Xypas [i]
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: A leitura literária é uma atividade que demanda esforço mental de quem lê. Desse modo, o ensino da leitura literária na universidade se estabelece por meio da elaboração de atividades com tarefas que visam ao desenvolvimento da inteligência do sujeito-leitor. O agir professoral, à luz da leitura subjetiva no ensino da literatura, ancorado em pilares da aprendizagem e na neurociência, favorece a explicitação dos ecos subjetivos do sujeito-leitor, evidenciando suas capacidades no tratamento dado ao texto do escritor. Assim, de que maneira a explicitação dos processos mentais suscitam os princípios e desvios do saber do sujeito-leitor no tocante à temática tratada pelo texto literário? Como transformar a intuição em conhecimento explícito, sensibilizando os alunos para a reflexão sobre uma leitura literária como retorno a si? Resultados apontam para tomada de consciência da análise de seu próprio desempenho por meio de uma recepção singular oriunda dos ecos subjetivos do sujeito-leitor em formação.
Palavras-chave: Aprendizagem; ensino de Literatura; leitura literária como retorno a si.

Résumé: La lecture littéraire est une activité qui demande beaucoup d'effort cognitif de celui qui lit. En effet, l'enseignement de la lecture littéraire à l'université est établi par le biais de l'élaboration d'activités avec des tâches qui visent le développement de l'intelligente de sujet-lecteur. L'agir professoral, à la lumière de la lecture subjective dans l'enseignement de la littérature, ancré dans les piliers de l'apprentissage et de la neuroscience, favorise l'explicitation des échos subjectifs du sujet-lecteur

mettant en relief ses capacités par rapport au traitement accordé au texte de l'écrivain. De ce fait, de quelle manière l'explicitation des processus du cerveau humain suscite des principes et écarts du savoir du sujet-lecteur en ce qui concerne la thématique du texte littéraire ? Comment transformer l'intuition en connaissance explicite pour sensibiliser les apprenants à une réflexion sur la lecture littéraire comme un retour sur soi ? Les résultats indiquent une prise de conscience dans l'analyse de sa propre performance à travers la réception singulière issue des échos subjectifs du sujet-lecteur en formation.
Mots-clés: Apprentissage ; enseignement de la Littérature ; lecture littéraire comme retour sur soi.

Introdução

"Que o autor me perdoe o avanço em sua obra". É assim que finaliza o poeta Carlos Drummond de Andrade seu texto literário *Boca de luar* (1998). É, pois, por essa frase interessante que inicio este artigo para tratar de acolhimentos diversos, advindos dos processos da leitura literária do sujeito-leitor no âmbito das teorias contemporâneas da aprendizagem da literatura.

Em se tratando de literatura, no tocante à didática tradicional, ela é centrada, em atividades por meio das quais a estrutura do texto do escritor é o âmago da aprendizagem. Assim, textos bastante conhecidos da Literatura Brasileira como *Dom Casmurro* (1899) escrito por Machado de Assis (1839-1908) recebem um tratamento que me faz pensar que na instituição não há nada para além de comentários advindos e construídos de críticos e estudiosos. O âmago da análise do texto literário corrobora, diante desta prática, uma **leitura objetiva**. Há um problema nisso. Sim, claro. Como se sabe esse tipo de leitura demanda atividades por meio das quais as respostas do sujeito-leitor são colhidas apenas do texto e nada dos conhecimentos prévios do mesmo (XYPAS, 2020). Todavia, o problema é ficar apenas com essa prática objetiva. O sujeito-leitor se implica menos porque perguntas do tipo, *o que o escritor do texto quis dizer?* movimenta a inteligência do aprendiz em que sentido? Que importância daria o aluno a esta questão? Como ele poderia guardar isso em sua memória de longo prazo para que o conteúdo se torne aprendizagem?

A partir da postura do agir professoral no campo do ensino superior em Letras, pergunto como fazer com que o sujeito-leitor possa conhecer, interpretar, reinventar um texto que ele tem nas mãos? O que se objetiva é então "compreender os processos interpretativos do sujeito-leitor na atividade leitora. (...) na construção de sua alteridade (...)

abrindo um espaço de leitura atenta à construção não [só] apenas de sentido, mas de um nascer de um outro-leitor, de um alterleitor" (XYPAS, 2018a, p.66).

Se parto do princípio com Dantas, desde o início dos anos 80 aqui no Brasil, que entendia a literatura como um dos campos fundamentais do pensamento humano, posso menosprezar o conjunto "aluno-professor-escola-comunidade?" (DANTAS, 1982, p.11). Então, por exemplo, como desenvolver no **aluno** "sua sensibilidade permitindo-lhe uma visão ampla das coisas, dos próprios homens, enriquecendo o seu próprio universo"? (DANTAS, 1982, p.12). Dantas sugere passarelas diversas que vão desde o necessário reconhecimento do gênero com o qual se trabalha com o aluno, como também a urgência sobre o conhecimento dos hábitos de leitura do aluno. Ele questiona tanto os conteúdos programáticos da literatura brasileira, quanto permeia a busca de um trabalho necessário com a consciência crítica nas análises que se faz em textos literários. Este autor também elabora, naqueles anos, uma "nova proposta de análise literária" (DANTAS, 1982, p. 9) que apresento mais adiante neste artigo, servindo de passarela entre sua nova proposta e a minha.

Fazendo um contraponto com a prática tradicional de análise e leitura literária na universidade, voltada para a estrutura do texto do escritor, introduzo diversas possibilidades de atividades advindas das teorias da **leitura subjetiva**, sintagma explicitado na fundamentação teórica deste artigo. Desse modo, inserindo a leitura subjetiva na didática contemporânea no tratamento dado à leitura literária, ao contrário da didática tradicional, a leitura subjetiva corrobora uma **leitura de implicação** do sujeito que lê a obra e que nela se lê.

Introduzo, neste artigo, as bases das teorias da leitura subjetiva difundida na França nos anos 2000 sob a equipe de pesquisa de Rouxel e Langlade (2004), fundamentando-a com teorias contemporâneas da aprendizagem. Porém não apenas, os pesquisadores franceses citados neste parágrafo, como também pesquisadores brasileiros como Xypas desde 2013 até os dias de hoje, a saber, d'Amorim desde 2017; Silva desde 2019, apenas para citar alguns, apontam com interesse resultados excelentes da implicação do sujeito-leitor comum na atividade literária. Esses pesquisadores desenvolveram suas pesquisas no chão da escola pública brasileira advindos dos processos de leitura literária fomentados e explicitados em sala de aula pelos sujeitos-leitores à luz das teorias da leitura subjetiva. As experiências demonstram, pela tomada de consciência de seus desempenhos nos saberes

literários, como alunos conseguem a apropriação dos textos lidos pela reinvenção do texto do escritor na leitura como **retorno a si**.

Partindo da premissa que a apropriação de uma obra só é possível se for reinventada pelo sujeito-leitor, neste artigo, as experiências de leitura literária, enquanto processo na universidade, tem lugar na formação inicial e continuada (XYPAS, 2018) de professores de línguas e literaturas. Desse modo, pergunto igualmente como o agir professoral pode transformar a intuição em conhecimento explícito, sensibilizando os alunos para a reflexão sobre uma leitura literária como retorno a si?

Para responder a este questionamento, introduzo o ensino da leitura literária ancorado nos quatro pilares da aprendizagem e teorias do construtivismo. Desse modo, se no campo do ensino da leitura literária, a tríade escritor-obra-leitor são indissociáveis, as perguntas que surgem são as seguintes: o que as práticas da leitura subjetiva ganham atreladas ao construtivismo de Jean Piaget e as dos quatro pilares da aprendizagem de Stanilas Deahene? Qual é a relação entre leitura subjetiva e apropriação da obra pelo sujeito-leitor comum? E quais passos o docente precisa seguir na sala de aula para ensinar a leitura literária à luz das teorias escolhidas?

Minha primeira premissa é que o agir professoral deve permitir transformar a intuição em conhecimento explícito sensibilizando os alunos para a reflexão. A segunda é que a elaboração de atividades com tarefas pautadas nos quatro pilares da aprendizagem e no conceito de aprendizagem construtivista transformam o sujeito-leitor nos saberes literários desenvolvidos.

Enfim, este artigo apresenta as teorias do construtivismo de Piaget (1948; 1974) e as dos pilares da aprendizagem de Dehaene (2018) como essenciais no ensino da leitura literária. Esta, por sua vez, não deve ser vista apenas como um produto, mas como processo na formação inicial e continuada na universidade. Por fim, unindo essas duas teorias, apresento modos de ensinar a leitura literária como **retorno a si**, apontando meios para um trabalho com os **ecos subjetivos** do sujeito-leitor que resultam em uma tomada de consciência da análise de seu próprio desempenho nos saberes literários.

2 Fundamentação teórica

Em se tratando de aprendizagem, esta se tornou um tema fundamental da vida humana, mas ela não é fácil de ser definida. A mesma segue por toda a vida, conforme Illeris

(2013). Se aprender, se dá por toda a vida, por que não aplicar esta lógica no âmbito do ensino da leitura literária? Não basta que a criança seja entregue às professoras primárias para aprenderem a ler e que chegando aos anos posteriores e até à universidade esta competência seja abandonada pelos professores ou dada como adquirida. Dito isto, entendo ainda que a aprendizagem de maneira ampla deve ser vista como "qualquer processo, que em organismos vivos, leve a uma mudança permanenente em capacidades e que não se deve unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento" (ILLERIS, 2013, p. 16). Entenda que ensinar a ler na universidade tem a ver com a dinâmica de elaboração de atividades com tarefas por meio das quais o aprendiz trabalhe sua inteligência.

A leitura de textos literários é um trabalho árduo e o que mais tenho experienciado com meus estudantes de Graduação e de Pós-gradução são queixas sobre um eixo focado em produtos. No entanto, o que proponho é um trabalho de desempenho pautado nos processos de leitura que levam a uma mudança nas capacidades do sujeito-leitor no tratamento do texto do escritor. Em se tratando de aprendizagem, Illeris (2013) fala sobre processos fundamentais da aprendizagem que podem ser observados. O autor envolve três dimensões chamando-as de **dimensão de conteúdo** (esta diz respeito àquilo que é aprendido); a **dimensão do incentivo** (proporciona e direciona a energia mental necessária para o processo da aprendizagem) e a **dimensão da interação** (propiciando os impulsos que se dão na forma de percepção, transmissão, experiência, imitação, atividade, participação etc.).

A leitura subjetiva unida às dimensões de conteúdo, de incentivo e de interação demanda uma leitura cursiva das obras literárias que favoreça os processos mentais de cada leitor naquilo que ele tem de **princípios e desvios de saber** sobre o tema tratado. É com esses princípios que a representação da leitura literária como um retorno a si faz todo sentido. Entendo que uma leitura literária como retorno a si, com efeito, é uma leitura em que cada sujeito-leitor "projeta um pouco de si mesmo na leitura que a relação com a obra, não consiste apenas em sair de si, mas voltar a si[1]" (JOUVE, 2004, p.105.). Ademais, a leitura como retorno a si provoca consciência sobre "o foco de aproximação na [compreensão] do

[1] Trecho original : chacun projette un peu de lui-même dans sa lecture que le rapport à l'œuvre n'est pas seulement sortir hors de soi, mais aussi retour sur soi. Todos os textos em língua francesa foram traduzidos por mim.

que se passa na cabeça do leitor quando ele lê, e o afastamento, é, às vezes, entender que a leitura é implosão e abandono" (XYPAS, 2022, p. 3).

A **leitura como retorno a si** evidencia uma recepção literária singular graças ao acolhimento dos ecos subjetivos do sujeito-leitor desencadeados em seu ato de ler. Assim, a leitura literária é uma competência que deve ser construída em todas as fases da aprendizagem humana. Ela difere, por exemplo, da leitura de textos informativos, injuntivos, etc. A leitura literária é vista como um espaço privilegiado entre o escritor e o leitor em qualquer tema suscitado pelo texto. Este espaço corrobora um alterleitor, um leitor-Outro intrometendo-se no **texto do escritor** que vai evoluindo em conteúdo, em incentivo e em interação. Outrossim, neste espaço, cria-se o **texto do leitor** quanto mais ele avança no texto do escritor.

No campo do ensino da leitura literária, a introdução de estratégias metacognitivas são essenciais porque são "reguladas pelo aprendiz, levando-o para além de suas atitudes cognitivas durante a leitura" (XYPAS, 2023, p. 77). Assim, a aprendizagem faz avançar o mundo institucional, e isto compõe mais um saber de como se processa no cérebro humano a própria aprendizagem. Segundo Dehaene (2018), o que o cérebro humano mais gosta de fazer é aprender. Este neurocientista apresenta quatro pilares da aprendizagem e os nomeia como segue: 1.**atenção**; 2.**engajamento ativo - curiosidade**; 3. **Complemento natural do engajamento ativo (erros e espantos)** e 4. **consolidação** pilares explicados mais adiante neste texto. Desse modo, para introduzir a aprendizagem, o professor une esforços para desenvolver, em seu agir professoral, esses quatro pilares, sem que falte nenhum deles para não fazer desabar a construção da aprendizagem do aluno.

Dehaene (2018) vai tratar os quatro pilares como respostas dadas pelos circuitos neuronais porque ele entende a aprendizagem do ponto de vista da neurociência. Quanto à **atenção**, ela seleciona, amplifica e propaga os sinais recebidos através dos circuitos neurais, mas apenas aqueles que o aprendiz dá importância, é o que se guarda na memória. No **engajamento ativo,** o cérebro gera hipóteses com curiosidade. Desse modo, há complemento natural do engajamento ativo com os sinais de **erros e surpresa** que corrigem os modelos mentais, eliminam hipóteses menos apropriadas e estabilizam as mais justas. Por fim, **a consolidação** transfere para a memória de longo prazo o que foi aprendido ao longo do tempo. Na consolidação, "é a repetição e até mesmo o sono que têm um papel essencial do que se adquiriu no dia" (DEHAENE, 2018, p. 21.). O aprendizado é estabelecido

na memória de longo prazo a fim de que se possa construir novas aprendizagens no cérebro humano.

Ademais, levando em conta esses pilares, a aprendizagem da leitura literária não pode ser marginalizada porque toda aprendizagem implica esforço cerebral por meio dos circuitos neurais. A aprendizagem é vital. Ressalto que para Illeris (2013), a aprendizagem em sua estrutura tem base na Biologia, na Psicologia e na Ciência Social. Assim cabe ao professor ensinar ao aluno levar em conta sua condição biológica na aprendizagem como também sua condição psíquica, o meio ambiente em que ele vive, e onde quer chegar. Além disso, há condições internas, como as disposições, a idade e a situação subjetiva de quem aprende. Então, que disposição tem o aluno em aprender a ler? A sua idade influencia? A sua situação subjetiva (crenças, medos e coragem para ultrapassar desafios) até que ponto está sob seu controle interno? As condições externas são o espaço de aprendizagem, a sociedade e a situação objetiva de quem aprende. Ora, no tocante à leitura literária na instituição, o espaço de aprendizagem é amplo, arejado, iluminado? Desde a microssociedade onde vive, ou seja, a família, que incentivo à leitura ele é ou foi favorecido? Que situação objetiva, concreta, o aluno tem para aprender a ler? Enfim, a aprendizagem pode ser igualmente transformadora quando se pensa em levar em conta suas estruturas, seus tipos e obstáculos para que sua aplicação seja bem sucedida.

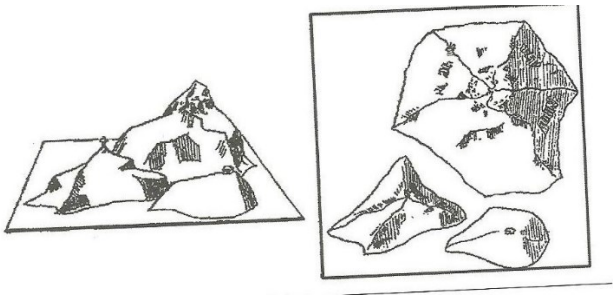
Desse modo, compreendo a aprendizagem como um avanço para a humanidade. E como a leitura literária é aprendizagem, para melhor compreendê-la, acrescento igualmente as teorias do construtivismo de Jean Piaget (1948; 1974) vislumbrando assim, procedimentos metodológicos sólidos na utilização da leitura subjetiva na sala de aula.

Outrossim, segundo a psicologia construtivista, o ser humano aprende de dentro para fora, ou seja, toda aprendizagem começa por ser **egocêntrica** e permanece assim, a menos de submeter a atividades de **descentração** daquele que aprende, e desse modo, **construir** seu pensamento próprio. Dito com outras palavras, para que haja aprendizado, o ser humano deve ver as coisas de outro ponto de vista, mudando de perspectiva, interagindo com pares (discentes e docentes) e esses movimentos podem acontecer sob a orientação do professor.

Ora, se a aprendizagem acontece de dentro para fora como afirma Piaget (1948), um dos elementos fundamentais para a aprendizagem seria fazer com que aquele que aprende, tome consciência de seu **egocentrismo,** e pela tomada de consciência, o aprendente vai se

descentrar. A experiência das três Montanhas de Piaget e Inhelder (1948) faz comprender melhor essa teoria. Ela mostra o que é o **egocentrismo,** e como ajudar alguém a ultrapassá-lo provocando **decentrações** successivas para a aprendizagem.

Imagem 1. A experiência das 'três montanhas' Piaget e Inhelder (1948: 250-291).



Fonte: Jean Piaget (1948)

Piaget e Inhelder elaboraram uma maquete de papelão de 1m² de base representando três montanhas de 12 à 30 cm de altura. Os pesquisadores colocaram crianças de 4-7 anos em frente da face A da maquete: a menor montanha tem cor verde com uma casinha no topo; um pouco mais para traz, a média, tem cor marrom, com uma cruz no topo e a maior fica no fundo, com neve no topo.

Para a realização da experiência, os dois psicólogos puseram um boneco de 2 cm ao lado oposto da criança e perguntaram o seguinte:

- O boneco está vendo a mesma coisa que você?

A criança respondeu:

- Sim. Porque as montanhas não podem se deslocar.

Então, os pesquisadores pediram para que a criança se movesse para o lado do boneco. A criança descobre com surpresa que o boneco vê as montanhas ao contrário do que ele estava vendo. É assim que a criança **descobre a mudança de perspectiva e a objetividade**. Isto dito, pergunto: a escola faz experiências de decentração com as atividades que elabora por meio de textos literários?

Vale à pena ressaltar algo importante: o egocentrismo é uma visão espontânea e **evidente** do mundo que se acredita compartilhar com os outros. Mas na verdade, trata-se de uma imagem pessoal e subjetiva que se generaliza nele. Entendo que quando os interesses do eu estão em conflito com as normas da verdade, o pensamento vai preferir a satisfação à objetividade.

No entanto, chegam as necessárias decentrações para que haja aprendizagem porque é **mudando de perspectiva**, pondo-se **no lugar do outro** para compreender o seu ponto de vista, que progressivamente haverá descentração da visão egocêntrica de partida, para ascender a uma opinião cada vez mais matizada, relativa e, por isso mesmo, objetiva. Há temáticas suscitadas por textos literários que se prestam maravilhosamente bem à **decentração** do sujeito-leitor. Mas para que haja decentração, mudança de perspectiva, há condições. Primeiramente, quando se pensa na experiência das três montanhas, eu compreendo que sem a **deslocação**, em volta da maquete, a criança/o aluno não **tomaria conciência** do seu próprio ponto de vista (egocentrismo). Contudo, a deslocação, sem a **intervenção do pesquisador/professor**, não provocaria perturbação intelectual. Esta teoria se faz presente nos processos da leitura literária com os quais trabalho, porque compreendo que esses movimentos devem ser feitos durante a aprendizagem do eixo de ensino em questão, para que aquele que aprende se torne um cidadão crítico, que vai ao seu turno transformar o seu meio.

Desse modo, atento para fazê-lo compreender que o pensamento lógico se constrói tanto pela **ação sobre objetos físicos** (sala de aula; carteira; livros) quanto pela **interação com pessoas** (ambiente psíquico; trocas de ideias; subjetividades)**.** Esses movimentos me parecem saudáveis na aprendizagem podendo ser didatizados em três momentos na sala de aula. Desse modo, para que haja aprendizagem, deve haver 1. perturbação, 2. desequilíbrio e 3. reequilibração. Dito em outras palavras, o sujeito-leitor vai sentir **perturbação** (entenda a cognitiva) desde sua tomada de consciência sobre o novo saber que surge provocando-lhe **desequilíbrio** até que ele integra o **reequilíbrio** visto como a estocagem do novo saber em sua memória de longo prazo.

Compreendo que a **perturbação cognitiva** é um obstáculo à **assimilação** de um novo dado aos esquemas existentes do sujeito. Este sente uma lacuna, uma insatisfação, um desequilíbrio ao mesmo tempo **cognitivo e afetivo,** e esse desequilíbrio aciona uma busca até encontrar uma **solução** satisfatória no ato de aprender. É o que Piaget chama de **reequilibração** na aprendizagem.

Então, o que fazer na sala de aula para provocar esses movimentos de aprendizagem segundo o pesquisador suiço? Ressalto que embora esta experiência tenha sido feita na Suiça, acredito que ela poderá ser experimentada igualmente no Brasil, à condição que seja adaptada à cor local no meio em que se encontra o professor. Teorias e resultados de

pesquisas em qualquer parte do mundo não servem muito nas ciências humanas se não forem adaptadas à realidade em que se vive. Desse modo, introduzo estudos com o texto literário colocando o sujeito-leitor em formação no âmago do meu agir professoral. Na continuidade de meu ensino, coloco a obra (gênero literário, prêmios, entrevistas sobre a obra etc.), e por último, o escritor (biografia, corrente literária ao qual está 'ilusoriamente' atrelado).

3 Modos de ensinar a leitura literária à luz das teorias contemporâneas da aprendizagem: a leitura subjetiva no âmago do saber literário

Se meu alcance no saber depende de movimentos de cunho neural como a atenção, a curiosidade, o engajamento ativo e a consolidação, mas também da capacidade de me descentrar para poder aprender, a minha inteligência diz que devo estocar o que aprendo em minha memória de longo prazo. Como fazê-lo? Desse modo, minha premissa é que tudo parte das atividades de leitura com tarefas bem elaboradas para o meu estudante a fim de ele desenvolva sua autonomia nos processos da aprendizagem da leitura literária.

Para romper com velhos paradigmas mentais e construir outros, o que impede professores de olhar para seu estudante e acolher os ecos subjetivos que pululam em seu cérebro cada vez que ele lê? Por ecos subjetivos, Langlade (2004) diz que eles estão ligados e devem ser entendidos como "indícios de uma apropriação do texto[2]" (2004, p. 82.). Para o acolhimento dos ecos subjetivos do sujeito-leitor, esses ecos subjetivos devem fazer irrupção na mente de quem lê por meio de atividades de leitura. Para isso, alguns passos no ensino da literatura são estabelecidos, não só para a compreensão e interpretação do texto lido, mas para sua apropriação pelo sujeito-leitor. Este ensino por meio de teorias da leitura subjetiva à luz do construtivismo piagetiano que demanda primeiramente a **tomada de consciência** do ponto de partida do leitor, sua atitude espontânea em relação ao texto, ou seja, sua opinião, crenças, preconceitos, representações, medos, gostos, para ir pouco a pouco entendendo-se no que leu, função de uma **leitura como retorno a si**. Claro que ele precisa entender o que leu, mas também se entender no que leu. Para isso, uma possibilidade de **decentração** na aprendizagem do lido seria completar um conto mudando personagens; rescrevendo a trama do escritor, como por exemplo, deixar Frankenstein bonito e sedutor. Que tal um monstro casado que cria com amor seus filhos gigantes que

[2] Trecho original: indices d'une appropriation du texte.

vão salvar o mundo das guerras? E por que não inverter contos de fadas em que o lobo é vítima das mentiras e do assédio moral do caçador e a Chapeuzinho Vermelho o salva junto com a vovozinha que protegia os animais? E porque não unir leitura e escrita visando a apropriação do texto? Estas "fazem irrupção incongruente dos ecos subjetivos [do sujeito-leitor] que cotejam a leitura de uma obra literária[3]" (LANGLADE, 2004, p. 82.). Entendo, desse modo que "não basta ler e escrever sobre sua leitura, mas para sistematizar esta aprendizagem, ela precisa se desenvolver de maneira estruturada e significativa". (XYPAS, 2023, p. 83).

Desse modo, logo após a leitura do texto do escritor, eu introduzo, nas tarefas do estudante, a escrita em um Diário de leitura para anotar as emoções e sentimentos diversos que atravessam a cabeça daquele que lê. Por que não despertar a curiosidade estimulando uma escrita criativa, por exemplo, a partir de poemas de Cecília Meireles e outras poetizas e poetas transformando o lugar do sujeito-leitor em um lugar de desenhista-colorista de sua própria leitura de poemas? (XYPAS, 2024). As atividades de leitura foram elaboradas com tarefas que solicitam a criatividade do sujeito-leitor no ensino da poesia francesa do século XVI. A experiência didática com o poema *Sur la mort de Marie* (1578) de Pierre de Ronsard (1524-1585) aconteceu como segue: após a leitura e a releitura do poema em questão, os estudantes em formação inicial, com um papel A4 nas mãos, desenharam suas imagens mentais advindas de cada verso do poema do escritor em forma de Histórias em Quadrinhos. Por meio da tarefa de **desenhar sua leitura**, Xypas (2024) visou a um trabalho de apropriação final do poema de Pierre de Ronsard por meio de desenhos e pinturas criadas pelos sujeitos leitores com os quais trabalhou na sala de aula de literatura Francesa do século XVI. A tarefa foi clara: distribua as estrofes do poema *Sur la mort de Marie* em cada balão da HQ. Em seguida, desenhe e pinte sua leitura do poema em questão. Os resultados apontam para a manifestação dos ecos subjetivos do sujeito em formação e de suas singularidades advindas de um mesmo poema. Essa é uma das práticas da leitura como retorno a si.

Em se tratando da didática do ensino, aposto igualmente na escrita de um **diário de leitura** (XYPAS, 2022) em casa ou quando o leitor sentir vontade de escrever após um breve espaço de tempo de sua leitura. Escrever no diário de leitura literária favorece a criação de

[3] Trecho original : ils font l'irruption incongrue des échos subjectifs qui font cortège à la lecture d'une œuvre littéraire.

um **corpus de leitura** surgido do **corpus literário** estudado durante sua formação na literatura. O sujeito leitor pode ainda também registrar sua voz em um podcast sobre passagens mais marcantes para si, e explicitar os porquês de elas serem marcantes. Todas as tarefas que permeiam uma leitura como retorno a si fazem com que o sujeito-leitor selecione, amplie e propague suas preferências, logo desenvolvendo certa autoria no texto do escritor. Para que isso se realize de fato, deve haver uma **co-operação** intelectual **com os pares**, como por exemplo, uma roda de conversa ou até mesmo um debate centrado nas emoções e lembranças invocadas durante a leitura do tema do texto lido. A função do professor, enquanto a interação existe, é evitar tanto o antagonismo entre os pares quanto o uso de autoridade entre eles.

Ademais, o ensino da literatura com a leitura subjetiva à luz do construtivismo deve se dar igualmente a fazer uma **operação** (ação) **do leitor** sobre o texto, **reinventando-o.** A exploração didático-pedagógica se volta, por exemplo, para a reescrita do texto de outra forma que aquela feita pelo escritor literário. Assim, o sujeito-leitor vai transformando personagens, vai mudando de época e/ou de geografia do original da obra, vai mudando de gênero e/ou de estilo da mesma, etc. Ele atinge a **descentração** do ponto de vista de partida**,** compreensão de pontos de vista alheios inclusive do escritor da obra literária – e chega **à apropriação** da obra lida. Mas claro que para isso, o sujeito-leitor deve se investir lendo as obras literárias, implicando-se na leitura com todas as atividades e tarefas que o envolva suave e firmemente. Que ele transite entre leituras objetivas e subjetivas para se construir um sujeito-leitor culto.

As inúmeras formas de ensino da leitura literária variam e podem ser criadas sem cessar porque não se quer justamente uma resposta única com textos literários. Como entendo que cada texto é plurissignificativo, as atividades devem favorecer a experiência estética do sujeito leitor. Desse modo, para a sala de aula na formação continuada, eu quis testar as singularidades de quem tinha **re**lido um trecho literário da obra *Como um romance (1993)* de Daniel Pennac (1944-). Apresento-a brevemente.

Solicitei a cada professor em formação continuada em 2017 que me escrevesse no gênero bilhete o que lhe evocava o título da narrativa de Pennac: *Como um romance*. (E você leitor, aceita fazê-lo antes de continuar a ler este artigo? Se sim, precisa parar a leitura agora. Caso contrário, possiga-a normalmente). Obtive como esperava diversos pontos de vistas que julguei ser bilhete-hipótese. Ora, as hipóteses provocam curiosidade no leitor

"sobre o que virá a seguir no texto, como também exige-se dele criatividade e o implica no processo de leitura" (XYPAS, 2018, p. 92). Após a leitura concluída em casa da narrativa em questão, em uma roda de conversa entre pares fora exposto os pontos de vista sobre a obra lida ora convergentes, ora divergentes. Solicitei igualmente a escrita de um diário desta leitura literária. Que cada sujeito-leitor pusesse em seu diário as passagens mais significativas, advindas de sua própria leitura. Eu proibi cada sujeito-leitor de ir ao google para ter informações sobre o autor e sobre a obra lida. Não quis começar pelo fim. Não quis tolher a imaginação dele porque o que me importa no primeiro contato com uma obra é o egocentrismo do sujeito-leitor, aquilo que ele pensa saber, por que depois, eu sei que vou decentrá-lo disso, sei que ele vai ressignificar sua aprendizagem.

Levei eu mesma para a sala de aula, o excerto com o qual eu gostaria que cada um reagisse que me comprovasse e visse como realmente a leitura literária é rica com o intuito de colocar abaixo a ideia de uma resposta única em texto literário. Ora, graças ao texto do escritor, os detalhes físicos e psicológicos sobre uma personagem que lia em um carro em alta velocidade não foram dados. Aproveitei-me disso. Solicitei, a cada professor em formação continuada, a manifestar seus ecos subjetivos da passagem lida. Cito-a aqui.

> "*...não faz muito tempo que vi, com meus próprios olhos, uma leitora jogar um enorme romance pela janela de um carro rodando em alta velocidade: raiva por ter pago tão caro, na fé de críticos tão competentes, e por estar tão decepcionada. O pai do romancista Tonino Benacquista chegou até mesmo a fumar um Platão inteiro. Prisioneiro de guerra em qualquer parte da Albânia, um resto de fumo no fundo do bolso um exemplo do Cratyle (vai saber o que fazia lá?), um fósforo... e crac! Uma nova maneira de dialogar com Sócrates... por sinais de fumaça!*" (PENNAC, 1993, p.136)

Para que cada um deles pudessem liberar seus ecos subjetivos da **releitura** do trecho escolhido, a pergunta que elaborei foi a seguinte: descreva a leitora física e psicologicamente e o carro em alta velocidade. Como esperava, a singularidade do sujeito-leitor foi desvelada porque a leitora ora era negra, ora ruiva, ora branca, ora loira. O carro variou de forma e de cor, desde um fusca, carros populares, a uma BMW, e de cores diversas: azul claro, vermelho, cinza, preto. Deixei o livro de fora, porque Pennac afirmou em sua obra que ele era enorme (XYPAS, 2018). As manifestações dos **ecos subjetivos** só podem vir à tona com um trabalho de leitura literária que fugiu do padrão aprisionante do marcar x para a resposta certa, ou das perguntas que pululam fora da cabeça do sujeito-

leitor pois, para implicá-lo na abordagem da leitura subjetiva, ele tem que construir seu texto de leitor.

Mencionei mais acima Dantas (1982) e sua nova proposta de análise literária. Retomo-la aqui. Ele inicia no capítulo 9 de sua obra com uma citação em que leio logo na primeira linha, a palavra imaginação. Ele dirá que "formar sem o imaginar origina os formalismos, provocando equívocos sobre o fazer literário. Já o Literário se realiza quando o imaginário irrompe em produções". (DANTAS, 1982, p. 129). Sua análise casa bem com a minha quando afirma que sua "análise pretende 'ouvir' (aspas no texto de Dantas) o texto o mais possível pela percepção de sua originalidade, plurissignificação, seu caráter de novidade, de criatividade". (DANTAS, 1982, p. 130). Ademais, ele não dissocia a contribuição de outras ciências na análise literária e com isso casa com a minha também demonstrada acima. Ele não vê interesse na busca de um todo na estrutura do texto. A proposta de sua análise casa igualmente com as da leitura subjetiva no sentido de que Dantas desde os anos 80 solicita "anotar o tema do texto com alguns comentários a respeito" (1982, p. 132). Dito em outras palavras, na atividade de leitura que fiz em sala de aula na universidade, professores em formação inicial e continuada após várias leituras do poema *Elegia* de Cecília Meireles, escreveram nas margens do poema suas dúvidas, suas certezas, o que mais lhes chamou atenção no poema (XYPAS, 2019). A escrita nas margens faz com que o sujeito-leitor se movimente no sentido de "entrar, sair e ir caminhando com o texto, em uma escritura plural, como ele, o mais possível" (DANTAS, 1982, p 132).

Embora ele pretenda que a análise tenha "um aspecto científico, objetivo" (DANTAS, 1982, p. 132), também sabe assim como eu, ser "evidentemente impossível afastar-se de toda a subjetividade" (1982, p. 132), porque "haverá sempre um dado subjetivo do crítico, do leitor, paralelo à subjetividade do texto" (1982, p. 132). Concordo igualmente com este autor quando afirma que um dos erros do estruturalismo, é fazer com que o leitor fique apenas no texto, sobretudo quando a noção de texto literário é entendida como "veículo de libertação, de caráter formativo, educativo, como forma de aprimoramento humano e existencial" (DANTAS, 1982, p. 133), logo, a decentração do sujeito-leitor é *sine qua non*. Desse modo, as correntes formalistas, estruturalistas e semióticas **não** podem dar conta sozinhas da aprendizagem que suscita o texto literário. Da mesma forma que **não se deveria mais** enquadrar o escritor em correntes literárias, pois "à cata de um texto e/ou um

autor [enquandrando-o] no realismo, romantismo, barroco, modernismo, etc." (DANTAS, 1982, p. 142), o texto literário que é livre, se aprisiona.

A proposta seria de não aprisionar o texto do escritor nem nas correntes literárias, nem em formalismos, estruturalismos, mas favorecer um estudo de textos diversos da literatura para formar o sujeito-leitor transitando em passarelas de uma aprendizagem consciente de seus processos.

4 Considerações finais

As perguntas elaboradas na introdução deste artigo, tais como: o que as práticas da leitura subjetiva ganham atreladas às teorias do construtivismo e as dos pilares da aprendizagem? Entendo que elas são mais assertivas na atuação da subjetividade do sujeito-leitor porque permitem o uso de modo claro das estratégias metacognitivas nas tarefas desempenhadas por quem lê. Qual a relação entre a leitura subjetiva e apropriação da obra do escritor pelo sujeito-leitor comum? Observo uma maior chance de estocar, na memória de longo prazo, sede do conhecimento adquirido, as experiências vividas durante a leitura literária. Os passos que o docente precisa seguir na sala de aula, para ensinar a leitura literária à luz das teorias escolhidas, residem na manifestação do imaginário do sujeito-leitor após transitar entre as habilidades facilitadas pelas tarefas unidas às habilidades linguístico-culturais do professor em formação inicial ou continuada.

À pergunta, como o agir professoral pode transformar a intuição em conhecimento explícito, sensibilizando os alunos para a reflexão sobre uma leitura como retorno a si, me faz induzir que a linda frase de Drummond "que o autor me perdoe o avanço em sua obra" não tem mais lógica. De outro modo, como tratar de acolhimentos diversos advindos dos processos da leitura literária do sujeito-leitor no âmbito das teorias contemporâneas da aprendizagem da literatura, se não ousarmos tocar no texto do escritor na intenção de objetivar a subjetividade daquele que lê?

A leitura subjetiva faz da literatura um exercício do pensamento, no sentido em que ela une literatura e vida, faz o sujeito-leitor entrar no jogo literário impulsionando-o para um espaço de reflexão. Os ecos subjetivos do sujeito-leitor vivem nele e devem ser despertados para um encontro belo e inesquecível entre seu egocentrismo e sua decentração ambos mobilizados pela atenção, pela curiosidade, pelo engajamento ativo e pela consolidação da aprendizagem.

Enfim, o ensino da leitura literária pelo viés das teorias aqui apresentadas provocam representações mentais ostensivas graças a meios didáticos que privilegiam uma formação do sujeito-leitor de dentro para fora. De fato, eu observei uma tomada de consciência da análise do próprio desempenho cognitivo advinda de uma recepção singular por meio dos ecos subjetivos do sujeito-leitor em formação. Então, por que não exercer na sala de aula uma recepção original? Espero ter demonstrado que esta só pode ser atingida, se um espaço didático intersubjetivo, no tratamento dado à leitura do texto literário for liberado na sala de aula.

REFERÊNCIAS

DANTAS, José Maria de Souza. Uma nova proposta de análise literária. *In:* **Didática da Literatura.** Forense-Universitária: Rio de Janeiro, 1982, p. 129-142.

D'AMORIM, Miguel Antonio Júnior. **May Sangara Kumissa: o encanto e o encontro com uma voz da poesia indígena brasileira e os ecos íntimos do leitor em sala de aula**. Dissertação de Mestrado, 188 fls. Disponível em: https://attena.ufpe.br/browse?type=author&value=D%27+AMORIM+J%C3%9ANIOR%2C+Miguel+Antonio Acesso em: 30 mar 2024.

DEAHENE, Stanislas. Les défis des machines. *In*: **Apprendre ! le talent du cerveau, le défi des machines.** Paris: Odile Jacob, 2018, p. 17-21.

DRUMMOND, Carlos. **Boca de luar.** Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 97-98.

ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente sobre a aprednizagem humana. *In:* **Teorias da Aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013,p.15-30.

JOUVE, Vincent. La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. *In:* A. Rouxel ; G. Langlade. (Org.) **Le sujet lecteur – lecture subjective et enseignement de la littérature**. Rennes : PUR, 2004, p. 105-114.

LANGLADE, Gérard. Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. *In:* A. Rouxel ; G. Langlade. (Org.) **Le sujet lecteur – lecture subjective et enseignement de la littérature**. Rennes : PUR, 2004, p.81-91.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Tradução de Leny Wernwck, Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PIAGET, Jean ; INHELDER, Bärbel. **La représentation de l'espace chez l'enfant.** Paris: PUF, 1948, p.250-291.

PIAGET, Jean *et al*. **La prise de conscience**. Paris: PUF, coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1974.

SILVA, Gustavo Henrique da. Quando o haicai dialoga com Van Gogh: uma proposta didática sob a perspectiva da leitura subjetiva para o ensino de poesia. *In:* Di Raimo, Luciana C. F. D; Corsi, M. S.; Greco, E. A. **Propostas didático-pedagógicas de língua portuguesa e**

literatura-múltiplos olhares. São Paulo: Paco-Editora, 2022. Disponível em: https://www.rosianexypas.com/post/quando-o-haicai-dialoga-com-van-gogh-2022 Acesso em 18 mar.2024.

XYPAS, Rosiane. O texto do leitor na atividade de releitura- capítulo 56 de Como um romance de Daniel Pennac. *In:* **A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor.** Nova Olinda: Olinda, 2018, p. 90-98.

XYPAS, Rosiane. A leitura subjetiva no ensino da literatura: O texto do leitor em L'Analphabète de Agota Kristof. **Revista Eletrônica em Educação**, RELEDUC, v. 1, no 1, fev. 2018a. Disponível em: https://portal.fundacaojau.edu.br:4433/journal/index.php/revistasanteriores/article/view/271 Acesso em: 21 mar. 2024.

XYPAS, Rosiane. Leitura de poesia e escrita nas margens: proposta metodológica para o ensino de poesia. *in:* Cunha B.; Lima, R. (Org.) **Circulação, Tramas e Sentidos na Literatura.** XVI Congresso internacional Abralic. Rio de janeiro: Bonecker,2019, p.407-417. Disponível em: https://www.rosianexypas.com/post/xvi-congresso-internacional-abralic-2019 Acesso em: 28 mar. 2024.

XYPAS, Rosiane. Perguntas e processos para um ensino inovador da leitura literária. Revista **Investigações** v. 33. n.1, 2020, p. 1-27. DOI: https://doi.org/10.51359/2175-294x.2020.245167 Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/245167/36687 Acesso em: 20 mar. 2024.

XYPAS, Rosiane. A leitura literária no ensino-aprendizagem do Francês língua estrangeira (FLE): modos de ler e de aprender lendo. **Revista Discursividades.** Vol. 10. n 1. jun.2022, p.1-28. DOI: https://doi.org/10.29327/256399.10.1-13 Disponível em: https://revista.uepb.edu.br/REDISC/article/view/950/858 Acesso em 21 mar. 2024.

XYPAS, Rosiane. O valor oriundo das representações suscitadas por línguas próximas e das estratégias de aprendizagem de leitura. *In:* **Viver entre línguas : autobiografia linguageira na formação de professores.** São Paulo: Pontes, 2023, p. 67-81.

XYPAS, Rosiane. Representações da língua de escritores de expressão francesa em manifestos literários à escrita autobiográfica linguageira dos professores em formação. *In:* **Viver entre línguas : autobiografia linguageira na formação de professores.** São Paulo: Pontes, 2023, p. 81-121.

XYPAS, Rosiane. O ensino da poesia francesa do século XVI: desenhando a leitura do poema *Sur la mort de Marie* (1578) de Pierre de Ronsard (1524-1585). **Revista THE SPECIALIST,** Puc-São Paulo. V.45 n. 2. 2024, Dossiê Ensinos Transgressivos. DOI: https://doi.org/10.23925/2318-7115.2024v45i2e64147 Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/64147 Acesso em: 25 mar 2024.

[i] Pós-doutora em Didática da literatura pela universidade Rennes 2 – França, e doutora em Linguística de corpus pela universidade de Nantes-França/UFPB. Professora Associada na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Líder do grupo de pesquisa Grupo de estudos da aprendizagem da língua e da literatura – GEFALL. Membro da comissão de suivi de thèses (CSI) de Paris Cergy-Pontoise. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e no PROFLETRAS (UFPE).

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Programas de Pós-Graduação em Letras (PPGL)
E-mail: rosiane.mariasilva@ufpe.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8684-1289

Recebido em 02/04/2024
Avaliado em 03/05/2024

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.