9. Leituras literárias em grupo

experiências, desafios e objetivos

Neide Luzia de Rezende
Gabriela Rodella de Oliveira

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

REZENDE, N.L., and OLIVEIRA, G.R. Leituras literárias em grupo: experiências, desafios e objetivos. In: SILVA, M.C., and BERTOLETTI, E.N.M., orgs. *Literatura, leitura e educação* (online). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, pp. 231-256. Pesquisa em educação/ Práticas de leitura e escrita series. ISBN 978-85-7511-497-1. Available from: doi: [10.7476/9788575114971.0010](https://doi.org/10.7476/9788575114971.0010). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/5gg44/epub/silva-9788575114971.epub>

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

9

Leituras literárias em grupo: experiências, desafios e objetivos

Neide Luzia de Rezende
Gabriela Rodella de Oliveira

A Richard Marcello
(*in memoriam*)

“O que sucede com o leitor quando sua leitura dá vida aos textos ficcionais?”

WOLFGANG ISER

Neste artigo, procuramos estabelecer uma ponte com a entrevista realizada com Annie Rouxel para a revista *Teias* (Rezende e Oliveira, 2015). A entrevista, embora assentada no contexto francês, dispõe de elementos que, comuns tanto à situação brasileira como à educação literária, permitem trazer à tona questões fundamentais para repensar nosso ensino de literatura. Assim, ainda que existam grandes diferenças dos pontos de vista social e cultural, uma problemática metodológica em relação a esse ensino se apresenta quando a entrevistada fala do contexto histórico do início de suas pesquisas, nos anos 1980:

O acesso ao ensino médio se abre às crianças oriundas de meios modestos, ao passo que antes esse nível de ensino era frequentado sobretudo por jovens dos meios privilegiados, “os herdeiros”, como os denominou Bourdieu. Esse fenômeno de massificação, de democratização, se ampliou progressivamente e transformou profundamente

o público escolar. A distância cultural que separava esses “novos colegas” dos textos estudados na escola levava a repensar o ensino da literatura (Rezende e Oliveira, 2015, p. 281).

Esse fenômeno de democratização do ensino médio levou os educadores franceses a repensar alguns aspectos da didática da literatura que, desde então, têm sido objeto naquele país tanto de intervenção oficial como de confronto no interior das instituições educativas e das publicações voltadas à educação.¹

Contemporaneamente, uma vertente importante que Annie Rouxel² integra detém-se no denominado “sujeito-leitor”,³ o qual supõe “formar um leitor implicado, que é o que considero o valor da leitura subjetiva [...]. O que interessa, no momento atual, é a singularidade da recepção e o processo de leitura, e não mais a conformidade a uma norma ou a uma resposta esperada” (Idem, p. 282).

Investigar a singularidade da recepção em situações de educação formal no Brasil, sob os pressupostos ligados à recepção, a partir dos textos da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e também da corrente americana do *Reader Response Criticism* (em especial, Wolfgang Iser e Stanley Fish), tem delineado um caminho que percorremos já há alguns anos. Por isso, consideramos uma contribuição valiosa nessa linha os aportes teóricos e práticos trazidos pelo grupo do Sujeito-Leitor, voltado essencialmente

---

1 Entre as publicações, destacamos o artigo de Jean Verrier, publicado na revista *Educação e pesquisa* (2007), sobre a crise instalada na educação a propósito do ensino de literatura, quando a abertura para leituras do universo juvenil na escola instaurou enorme discussão no início dos anos 2000, polêmica traduzida pela mídia como “uma escolha binária: ensino *light* ou *cursus* clássico”.

2 Representantes importantes desse grupo encontram-se no livro traduzido por nosso Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação, em ROUXEL, Annie et al. (orgs.), 2013.

3 “O sujeito-leitor não é reduzível ao indivíduo, mas à parte do indivíduo que se manifesta quando ele se engaja na leitura: é um sujeito móvel, cambiante, cuja identidade não é estável, ao contrário, ‘não cessa de se fazer e desfazer’ ao longo das leituras” (Rezende e Oliveira, 2015).

à didática da literatura, à leitura literária e à formação do leitor na escola.

Neste artigo, colhemos três situações de leitura em grupo para discutir as possibilidades de se construir um percurso que leve à emergência e à manifestação do sujeito-leitor, indo do engajamento afetivo – que todo leitor vivencia quando lê um texto literário – às significações mediante o ato interpretativo⁴ (Iser, 1996). Esperamos, ao final, apresentar possibilidades coletivas de trabalho com a literatura, com vistas à formação de um leitor em situação de aprendizagem.

Os exemplos a seguir são situações de leitura realizadas com grupos que congregam indivíduos com aspectos em comum (idade, grupo social, profissão, interesses etc.), o que poderia configurar aquilo que Stanley Fish chama de “comunidades interpretativas”, um conjunto de pessoas que partilham estratégias de leitura, apreendidas em suas interações sociais.⁵ Acreditamos que as refe-

---

4 Para Iser, “o texto de ficção existe por causa do efeito que ele provoca em nós”, assim em lugar de “decifrar o sentido, [a interpretação], deve explicitar os potenciais de significação do texto” (Iser, 1996, v. 1).

5 “No ensaio ‘Interpreting the Variorum [Interpretando o Variorum]’, Fish afirma que um texto não tem significado fora de um conjunto de conjecturas culturais, as quais ditam o que significam as palavras e como devem ser interpretadas. Tais conjecturas podem ou não incluir as intenções do autor, embora nunca se limitem a elas. O teórico norte-americano defende que o nosso modo de ler e interpretar está diretamente ligado à comunidade à qual pertencemos, pois ela é responsável por nos dar as formas específicas, as estratégias de leitura, com as quais lemos. Depreende-se de Fish que uma estratégia de leitura é um mapa, o qual indica um certo conjunto de direções variáveis, mas que sempre conduzirá a um ponto de chegada, pois a estratégia também inclui os significados do texto. No entanto, não se deve entender tal lugar como interpretação única, e sim como um número possível de ocorrências no interior de um perímetro delimitado pelo contexto cultural no qual os intérpretes se inserem.” Esse trecho explicativo foi extraído do relatório de qualificação de Mestrado de Richard Marcello, falecido em 15 de dezembro de 2009, seis meses após a sua qualificação. O objetivo da dissertação era refletir sobre a leitura literária na escola, “concebendo as interações entre leitor e texto a partir de certas concepções do chamado *Reader Response Criticism* norte-americano, sobretudo as noções de *indeterminação* de Wolfgang Iser e a de *comunidades interpretativas* de Stanley Fish, indagando-se sobre as semelhanças e/ou diferenças no preenchimento das lacunas textuais fundamentais à interação nas leituras de prazer e nas leituras de co-

rências em comum possibilitam ao mediador prever e traçar, até certo ponto, um caminho que estimule a discussão e engaje os participantes, de modo a construir um saber sobre a literatura, um saber sobre si e sobre o mundo, no contato com esse outro que é o texto literário, o que Iser denomina “efeito estético”.

9.1 Na licenciatura

Os estudantes de licenciatura no Brasil são muito diferentes. Nas salas de aula da Faculdade de Educação da USP, por exemplo, na disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa, do curso de Licenciatura,⁶ encontram-se leitores com uma trajetória literária já bastante consolidada em termos de formação, de recursos teóricos analíticos e de definição de gostos, sujeitos capazes de refletir sobre o atual estado do ensino de literatura nas escolas, levando em conta as ações dos alunos e dos professores, que observam nas salas de aula em que desenvolvem seus estágios.

Mesmo assim, existem depoimentos que apontam para uma sensação de falta, memórias que sugerem uma suposta dívida em relação à cultura letrada ou erudita, também observando em si a precariedade do repertório literário, em se tratando de um estudante de Letras oriundo da FFLCH-USP. Contudo, conhecem um bom número de textos canônicos da história literária brasileira e conhecem bem os textos teóricos de especialistas da área sobre eles.

Já em uma universidade instalada na periferia da Bahia, fundada como inclusiva e voltada a uma comunidade cujas origens são

---

nhecimento”. Funcionalizá-lo aqui também permite prestar homenagem a um pesquisador que, professor de inglês, era um ávido leitor de Fish e introduziu este autor no Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação.

6 Neide Luzia de Rezende é professora da disciplina há vinte anos e Gabriela Rodella de Oliveira ministrou-a durante o ano de 2015.

bem menos favorecidas do ponto de vista socioeconômico, encontram-se estudantes da área de Linguagens que igualmente se ressentem da falta de leitura, mas que não sabem por onde começar: o que ler, como ler, quando ler, por que exatamente ler; desconhecem o que seria um cânone escolar, o que poderia ser o ensino de literatura na escola ou mesmo o que seria o jogo de forças dentro do campo da literatura⁷ no Brasil. Esse desconhecimento de uma cultura escolar convencionada dificulta ou mesmo impede a problematização do ensino de literatura nas escolas, o que leva esses jovens a identificar o desinteresse dos alunos observados em seus estágios como o principal fator do fracasso do ensino dessa disciplina.

Nessa universidade (Universidade Federal do Sul da Bahia), como atividade da primeira aula do componente curricular Ensino de Literatura e Leitura Literária a estudantes com dois ou quase três anos de experiência em curso superior na Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens, procedeu-se uma conversa acerca de seus hábitos de leitura. Quando interpelados sobre quais livros se lembravam de ter lido na escola, uma estudante citou um de que havia gostado muito, *A Ladeira da Saudade*, de Ganymédes José (publicado em 1983), romance sobre o amor de uma adolescente de Ouro Preto no século XX e sobre preconceito racial. Outra estudante comentou que se lembrava de ter tido uma experiência intensa de leitura com a saga *Crépúsculo* fora da escola. Outro autor citado foi Augusto Cury, conhecido escritor de autoajuda muito presente no campo da educação, cuja obra passou a fazer parte inclusive do currículo do

---

7 Acionamos aqui o conceito de campo como o define Pierre Bourdieu (1990): espaços relacionais dentro dos quais as pessoas (os agentes) têm interesses comuns, competências mais ou menos semelhantes, estruturas mentais mais ou menos semelhantes, bem como ilusões comuns (estados de paixão). Os sujeitos que participam de um campo compartilham o interesse pelos mesmos objetos e disputam as mesmas coisas, o que faz do campo um espaço de batalha, luta de forças, jogo.

Ensino Fundamental II de uma escola particular bem conceituada na região. Quando questionados de quais autores do cânone escolar se lembravam, nunca haviam nem ouvido falar de alguns, como João Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto e Manuel Bandeira. Lembravam-se de Machado de Assis, de José de Alencar (citando, inclusive, os nomes de alguns romances), de Mário de Andrade (a cuja adaptação fílmica de *Macunaíma* haviam acabado de assistir na aula da professora com a qual estavam estagiando). Clarice Lispector e Oswald de Andrade, eles conheceram na universidade: haviam lido um conto da primeira em um dos componentes cursados e, em outra ocasião, o *Manifesto Antropófago*, do segundo.

Em trabalhos finais do componente curricular de Estágio Supervisionado, duas estudantes relataram a frustração de uma professora de português do ensino médio de uma escola pública por não conseguir a adesão de seus alunos à apresentação de trabalhos sobre Fernando Pessoa, mesmo depois de haver cedido uma aula para a preparação de seminários sobre os heterônimos do poeta. As estudantes consideraram que o desinteresse e, talvez, certa vergonha (que elas mesmas costumam sentir em atividades propostas na universidade) fossem a causa dessa desistência ou da resistência à apresentação dos seminários. A sala especial agendada e preparada para a atividade ficara vazia. Quando inquiridas sobre o que fora realizado em sala de aula antes da proposta dessa atividade de pesquisa e do planejamento do seminário, elas não tinham o que dizer, pois haviam acompanhado a professora apenas nas terças-feiras à noite; lembraram-se de que esta copiara um poema de Pessoa no quadro e de que solicitara aos estudantes que resolvessem as questões de um livro didático sobre a obra. À pergunta sobre se a atividade havia interessado aos alunos, responderam

que muitos haviam ficado em seus celulares, conversando baixinho pela sala, do que se deduziu que não houve engajamento.⁸

Partiu-se, então, para uma conversa sobre a saga *Crepúsculo*. Apesar de ser um romance sobre lobisomens e vampiros, a estudante explicou que tudo parecia ser verdadeiro, que tudo se encaixava na narrativa e não havia nada fora do lugar, nada que destoasse, que a narrativa a prendia e ela não conseguia parar de ler. A partir desse comentário e daquilo que trouxeram como características que as levavam a acreditar na verdade das narrativas lidas, discutiram-se a concepção de enredo e a importância do conceito de verossimilhança para a literatura, as relações entre ficção e realidade, a fantasia, as personagens híbridas – meio homens, meio monstros – o grotesco, o horror, o terror.

A conversa derivou para uma reflexão sobre *A metamorfose*, de Kafka, romance que as estudantes haviam começado a ler a pedido de outro professor, mas que ainda não haviam conseguido finalizar. Uma inquietação sobre como seria possível um homem acordar e ter-se transformado em um inseto foi trazida por elas. Depois de discutir em sala a importância da coerência interna do texto, mediante o conceito de verossimilhança, indagamos o que poderia significar essa transformação, premissa básica da narrativa kafkiana. Divagando, a situação de se ter um inseto enorme fechado dentro de um quarto foi comparada à de um filho que, por

---

8 A imagem construída da leitura literária na escola – de obrigação, tédio, experiência sem prazer – tem tido, nos últimos anos, quando os estudos sobre o ensino de literatura se tornaram mais frequentes, múltiplas tentativas de análise e respostas. Por isso evitamos aqui buscar explicações para essa imagem, uma vez que seria preciso analisar o contexto e também as nossas próprias expectativas sobre o que e como ensinar literatura. Muito já se disse sobre a inocuidade de certos procedimentos: prender-se à rotina com o livro didático e suas atividades; pedir para que os estudantes façam seminários em que apresentam o que pesquisaram na Internet sobre um autor ou um poema; levar os estudantes à adaptação cinematográfica de uma obra de ficção, na intenção de substituir uma coisa por outra. Destacamos esses três exemplos porque, em geral, são os relatados com mais frequência pelos estagiários.

algum motivo, se torna um estorvo para a família. Levantaram também a proximidade das palavras *metamorfose* e *metáfora*, indagando se essa aproximação seria pertinente. Nesse momento, uma das estudantes comentou sobre seu desejo de voltar a ler o romance e de terminá-lo.

9.2 No cursinho pré-vestibular

Um segundo exemplo foi extraído de um trabalho realizado por nós e comentado em artigo publicado na revista *Diadorim*, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rezende e Oliveira, 2016). Trata-se de um *debate interpretativo* ocorrido em sala de aula de um cursinho pré-vestibular oferecido a estudantes da rede pública paulista pela reitoria da USP.⁹

A proposta consistia em abordar, em aulas regidas por licenciandos da Faculdade de Educação da USP, os livros de literatura da lista da Fuvest de 2014. Em um debate iniciado em sala sobre *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, com a leitura do primeiro capítulo em sala de aula, os alunos evidenciaram a dificuldade e a lentidão como efeitos na recepção da obra. Tais sensações, aliadas a uma dificuldade na leitura em voz alta do capítulo feita em sala, só puderam ser trabalhadas com o apoio de uma discussão acerca dos livros que os estudantes haviam lido e dos quais gostaram.

Entre as características listadas do que podemos denominar *leituras anárquicas* (Petrucchi, 1999), realizadas fora da escola, foram citados heróis ou heroínas com os quais os leitores podiam iden-

---

9 Trata-se do Programa Preparatório para o Vestibular da USP (PPVUSP), criado em julho de 2013, com o objetivo de aumentar as possibilidades de bons alunos da rede pública ingressarem na universidade. Foi um projeto-piloto de curso pré-vestibular ministrado por alunos de licenciatura da USP, sob a supervisão de docentes e pós-graduandos. Ficamos responsáveis pela supervisão geral da área de Língua Portuguesa (Neide Luzia de Rezende), bem como por sua coordenação pedagógica (Gabriela Rodella de Oliveira), tendo sido as aulas ministradas em diferentes unidades da USP.

tificar-se, dinamismo de ação, capítulos curtos com ganchos narrativos, diálogos constantes e formalmente marcados – de resto, preferências comuns de jovens leitores, como aparece na pesquisa longitudinal realizada com alunos do ensino médio na França, divulgada no livro da equipe do sociólogo Christian Baudelot (Baudelot et al., 1999), em que os autores concluem que, embora resistam à leitura indicada pela escola, *pourtant ils lisent!* (... no entanto, eles leem!).

A discussão propiciada por esse levantamento dentro da sala do “cursinho” levou os jovens aspirantes à USP a pensar no que lhes dava prazer no ato de ler ficção – chegando ao questionamento, por comparação, de qual poderia ser a função de uma literatura diferente desta à qual estavam acostumados (e que alguns autores como José Paulo Paes, Umberto Eco, Hans R. Jauss denominam *experimental*, *erudita*, em contraposição à literatura de *entretenimento*, *gastronômica*, *culinária*, de *massa...*, mas que também conhecemos, respectivamente, por *complexa*, *adulta*, *universal* ou, simplesmente, *literatura...*) – ao que responderam: a reflexão.

Assim, por meio do debate sobre os textos que costumam ler e aquele proposto para a leitura em sala de aula, os estudantes se aproximaram da distinção proposta por Umberto Eco (1989) entre obras que visam ao prazer do “leitor-vítima”, que busca apenas se entreter com o enredo e é presa fácil das armadilhas do texto, e aquelas que visam ao prazer do “leitor crítico”, que se interessa também pelo “como” a história é narrada. Ou, de acordo com as formulações de Iser, obras que se diferenciam pela presença ou ausência de “lugares vazios”, quando, “omitindo suas referências, forçam o leitor a se desfazer de parte de suas expectativas habituais e o induzem “a encontrar a relação não formulada” (Iser, 1999, v. 2).

A partir de então, a leitura de *Vidas secas* pôde ser problematizada e ganhou sentido, construído, de modo compartilhado, a

partir da análise de questões formais, para as quais foram atribuídos significados, o que aqui estamos denominando *debate interpretativo*. Transpomos, a seguir, trecho do relato que escrevemos para a revista *Diadorim*, de modo a esclarecer o tipo de trabalho capaz de estabelecer pontes entre a literatura dos jovens e a literatura mais complexa e estudada na escola.

No debate, foi possível constatar que a inexistência de diálogos explícitos era, na verdade, um obstáculo para a leitura dos alunos. O discurso indireto livre, marca do narrador de Graciliano, não havia sido compreendido por eles, o que causava um ruído na recepção e a sensação de que a leitura não avançava. Questionados sobre as razões que teriam levado o autor a utilizar esse recurso, uma das alunas aventou a hipótese de que as personagens do romance não conseguiam falar. A partir daí, os posicionamentos sobre as razões dessa impossibilidade de fala, o uso de um narrador que “fala pelas personagens”, a dificuldade de leitura que se cria em função desse modo de apresentação e as diferenças entre as questões formais dos livros que eles estavam acostumados a ler e *Vidas secas* fizeram avançar com consistência a discussão. Paulatinamente, mais alunos procuravam se posicionar em relação à leitura proposta e hipóteses interpretativas foram surgindo.

Perceber que os colegas também haviam passado por dificuldades na leitura, a oportunidade de discuti-las em sala e a abertura para a construção de uma interpretação conjunta ofereceram aos alunos um espaço de liberdade e autonomia para se manifestarem tanto sobre uma interpretação mais madura, requerida pelo trabalho de ensino, quanto para a apreensão mais subjetiva da obra, fundamental para construir o saber mais especializado. A questão social presente na obra ganhou força e o fato de o texto ser “lento” apareceu como qualidade: “É que ele fica mais perto da realidade” (Rezende e Oliveira, 2016, pp. 167-8).

O que pode e o que não pode ser dito dentro de uma sala de aula? O que pode ou não pode ser assumido em termos de práticas de leitura nas situações formais de educação?

9.3 No grupo de vivências

Dessa vez, o outro exemplo de prática de leitura literária foi posto em prática em uma instância de formação diferente, gerada da *prática de letramento* Pensar Alto em Grupo, de professores-pesquisadores do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (Geim), vinculado à PUC-SP.

Para responder aos objetivos de sua tese, na área da Linguística Aplicada, cujo tema central era investigar as possibilidades das múltiplas leituras do texto literário, Ariane Mieco Sugayama (2017) constituiu um grupo de vivências de leitura literária de quatro integrantes: uma bibliotecária de um dos Centros Educacionais Unificados (CEUs-SP); uma professora de um curso de especialização sobre literatura infantil e juvenil em uma instituição educativa e cultural privada; uma produtora cultural na área da dramaturgia infantil em uma unidade do Serviço Social do Comércio (Sesc-SP); e uma doutoranda na área da tradução, cujo objetivo era investigar a recepção por parte de crianças inglesas dos poemas infantis de Cecília Meireles, traduzidos do português para o inglês. A finalidade pensada para o grupo era: (1) investigar as múltiplas leituras da linguagem figurada e das lacunas/silêncios do conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, e (2) analisar os processos sociocognitivos envolvidos nessas interpretações.¹⁰ Segue a descrição da proposta feita às leitoras por Ariane:

---

¹⁰ Vamos nos deter aqui às falas das participantes resultantes das projeções permitidas pela leitura do conto, deixando de lado os processos sociocognitivos.

Dados os informes iniciais, comecei a coordenação da vivência do Pensar Alto em Grupo, entregando a cada uma das participantes uma cópia colorida e digitalizada do livro *A moça tecelã*, de Mariana Colasanti. Com o texto em mãos, disse às leitoras que teriam um tempo para realizar uma leitura solitária e introspectiva. Comuniquei também que não precisavam se preocupar, caso surgissem problemas no momento da leitura individual, pois poderiam ser discutidos e solucionados no grupo. Além disso, orientei as participantes a fazer anotações sobre aspectos do texto que mais lhes chamaram a atenção, caso desejassem. Por esse motivo, nesse momento de leitura individual, entreguei-lhes sulfites em branco e canetas para escreverem o que quisessem. Destarte, passado esse primeiro momento do Pensar Alto em Grupo, após todas terem lido o conto de forma individual e introspectiva, avisei às leitoras que iniciariamos, portanto, o segundo momento dessa prática de letramento, no qual seriam compartilhadas, no grupo, suas observações individuais, assim como refletiríamos sobre o texto colaborativamente. Em relação ao segundo encontro, repeti novamente essas orientações sobre o funcionamento da prática Pensar Alto em Grupo e logo após a leitura individual e introspectiva, disse às participantes que elas poderiam expressar novas leituras, inquietações pessoais e reflexões, caso tenham surgido após a primeira vivência (Sugayama, 2017, p. 159).

Para a análise acerca das leituras realizadas, Sugayama selecionou excertos das interações com as participantes das duas edições das vivências, segundo ela a partir de uma “metodologia qualitativa de orientação interpretativista”,¹¹ porém o que nos levou a trazer tal experiência para a discussão neste artigo foi o percurso feito

---

11 De acordo com Moita Lopes (1994, pp. 329-38).

pelas participantes. Assim, ao pensar alto em grupo, com a mediação da professora Ariane, inicialmente elas trouxeram para a conversa elementos do texto associados à vida pessoal ou às suas ideologias. Em seguida, pelo efeito da mediação e da intersubjetividade, reconduziram o trajeto até alcançar uma interpretação mais consensual, mediante o entendimento dos recursos metafóricos e da construção alegórica do conto.¹²

A narrativa de *A moça tecelã* se constrói, a exemplo do que diz Iser (1996), de vazios e silêncios, “necessitando, portanto, que as leitoras se posicionassem de forma ativa e responsiva para construir leituras” (Idem, ibidem). Segundo Sugayama, o trabalho proporcionou observar “a convivência mútua de visões diferentes, revelando uma polifonia de vozes mobilizadas por subjetividades que são únicas, mas não autônomas uma em relação à outra” (Idem, p. 218).

Para responder à dimensão e aos objetivos deste artigo, não é possível transcrever mais do que algumas falas, o que realmente lamentamos, uma vez que a transcrição, no âmbito das vivências, feita na tese mostra projeções riquíssimas realizadas pelas participantes.

Eu tô vivendo agora um processo de separação... e aí vêm todas essas questões
mesmo né... de...destecer (Camila).¹³

12 Para o desenvolvimento das análises, Sugayama afirma ter procurado “estabelecer um diálogo contínuo entre os dados que emergiram das duas vivências de Pensar Alto em Grupo e as diversas abordagens teóricas e estudos — a Teoria da Mesclagem Conceptual (Fauconnier e Turner), a Teoria da Parábola (Turner); a Teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff e Johnson; Lakoff e Turner) e os estudos de Zanotto e Moura e Zanotto.

13 “Após detalhar melhor o que queria dizer, Camila prosseguiu na interpretação do conto, refletindo sobre a metáfora do *tecer/destecer o marido*” (Sugayama, 2017, p. 173)

[...] foi a leitura da “volta à essência” a que calou mais fundo em mim, que mais fez sentido pra mim. De certa forma, ao aceitá-la, voltei à minha essência, pois acredito, a despeito das forças contrárias ao “essencialismo”, que todos temos, sim, uma “essência”, e que, mesmo perdida, pode ser reencontrada, um dia. Ou talvez não seja bem uma essência, mas uma aspiração: quase como uma “missão”, ou um “destino” a ser cumprido. **Acreditar nisso é algo que me faz feliz** (*Diário de Talita*, negrito da autora).¹⁴

Eu acho que é uma narrativa que fala muito do **poder do feminino** também, mas ao mesmo tempo das **fragilidades** (Carla, negrito da autora).

A discussão, a partir da manifestação de Carla, abriu-se intensamente para as questões do feminino e de seu empoderamento contemporâneo.

Logo em seguida, o grupo começou a discutir sobre o fato de a protagonista estar presa a esse tipo de casamento opressor, a partir da reflexão de elementos no conto fonte, como “torre” e a figura opressora do marido, estabelecendo um diálogo intertextual com o conto de fadas *Barba Azul* (Sugayama, 2017, p. 167).

A composição do grupo, de mulheres letradas com profissões ligadas também às letras e à educação, permitia o estabelecimento de relações intertextuais com obras contemporâneas e mitos (por

---

¹⁴ Após as vivências, algumas participantes fizeram um “diário de leitura”, que Sugayama utilizou para análise, assim como as conversas gravadas. Sobre a proposta metodológica dos diários de leitura, é possível entendê-la como um procedimento formativo de registro de reflexões, questões e problemas advindos da leitura de um texto, como propõe Anna Rachel Machado (1998), ou um espaço para a coleta de excertos que compõem uma identidade literária do sujeito-leitor, complementados ou não por comentários subjetivos e espontâneos não excludentes de saberes discutidos em situações formais de ensino, como propõe Annie Rouxel (2013).

exemplo, *O filho de mil homens*, de Valter Hugo Mãe, e o mito de *Perséfone e Hades*).

As situações foram diferentes com um público igualmente diverso: 1. alunos do ensino superior no curso de licenciatura, com pouco conhecimento de textos clássicos; 2. alunos do ensino médio em situação de cursinho pré-vestibular, com bastante informação sobre a lista canônica do vestibular da USP, mas que praticamente não haviam lido nada dessa lista; 3. profissionais diversos em situação de pesquisa, com práticas e repertórios desconhecidos, mas leitores críticos.

O primeiro (1) e o segundo (2) exemplos trazem objetivos, em tese, mais ou menos semelhantes, não obstante constituam diferentes etapas de aprendizagem. Os alunos da universidade, num estágio superior de escolaridade, têm, aparentemente, dificuldades que se aproximam daquelas dos alunos aspirantes à universidade. Entretanto, existem particularidades de ambos os grupos que, se identificadas e bem avaliadas, são capazes de direcionar o trabalho do professor. Ou seja, essas particularidades advêm dos *objetivos* — não só aqueles a que se propõe o educador, mas também aqueles obrigados pela situação de ensino.

Esse foi o caso do componente curricular do curso de licenciatura da UFSB, cujo objetivo geral, descrito na ementa, é o de “promover a reflexão crítica sobre o ensino de literatura (baseado na história da literatura) atualmente em vigor nas escolas e fomentar novas abordagens da literatura por meio da leitura literária”. Para alcançar tal meta, pressupôs-se o conhecimento de certo cânone literário escolar em língua portuguesa, de modo a problematizar sua permanência e repensar o método. Diante da ausência de um saber prévio consolidado desse cânone, deu-se ênfase à leitura e à análise, em sala de aula, de obras literárias do universo da

dita “cultura juvenil”,¹⁵ por meio de debates interpretativos. Nesse caso, o docente torna-se um mediador, pois não impõe seu saber de especialista e, assim, não silencia os estudantes leitores, mas constrói, junto com eles, problematizações que funcionam como uma chave para novas leituras de textos mais complexos, como base para a reflexão sobre seu futuro papel na formação de alunos do ensino básico. Como diz Max Butlen (apud Bueno e Rezende, 2015), embora se suponha classicamente que o professor ajude o aluno a descobrir o texto do autor, “não é incomum que seja um obstáculo para a aparição do texto do leitor, até finalmente impor uma leitura magistral” (p. 560).

O mais importante é conseguir fazer com que esses indivíduos possam construir esse saber no diálogo coletivo. Na verdade, *a manifestação de cada um, as lembranças e os fragmentos de leitura e de impressões de leitura que afloraram na sala foram acontecimentos que antecederam o debate interpretativo*, uma vez que, de início, o que se vê no relato da conversa é ainda a emergência de percepções muito individualizadas, como se, naquele momento, diante dos questionamentos do professor, os jovens tomassem consciência de suas leituras; segundo Iser (1996, v. 1), “a obra é a constituição do texto na consciência do leitor”.

Assim, as memórias de leitura, como manifestação *a posteriori* do sujeito-leitor – quando este já se encontra distante no tempo da interação imediata com a obra e de suas implicações afetivas –, propiciam que o conteúdo dessas lembranças seja percebido a partir da história do indivíduo. Sensações e questões da vida presente agem para reelaborar essa história e adaptá-la a um discurso possível para aquele momento escolar – quando o estudante é

---

15 Usamos aqui a expressão entre aspas por considerar que, embora recorrente nos documentos oficiais recentes, é necessário tecer mais discussão a esse respeito, uma vez que pode cobrir um amplo leque de manifestações culturais, sem que, de fato, se saiba como seria sua presença no universo escolar.

instado, em face de seus colegas, a se posicionar –, construindo uma posição de leitor que possivelmente desconhecia e que não se manterá igual, pois, como diz Annie Rouxel, trata-se de “um sujeito móvel, cambiante, cuja identidade não é estável, ao contrário, ‘não cessa de se fazer e desfazer’ ao longo das leituras” (Rezende e Oliveira, 2015, p. 286).

E, no trabalho que respeita e acolhe essa instabilidade das identidades de leitores, lembramos aqui uma questão levantada por Max Butlen (Bueno e Rezende, 2015), citando Pierre Bayard: “Na medida em que o ‘texto se constitui de uma parte importante de reações individuais de todos aqueles que o encontram e o animam com sua participação’, como organizar e gerir em sala de aula essa polifonia interpretativa dos leitores?” (p. 560).

Como possível resposta a essa questão, defendemos que o *ato interpretativo*, ou, no coletivo da sala de aula, o *debate interpretativo*, torna possível entender como procedimentos estéticos conduzem à significação, como o aspecto verbal dirige a interpretação. Expostas as impressões de leitura, o professor, apreendendo, aproveitando as dúvidas e o entusiasmo da aluna que leu *Crepúsculo*, passa a inquirir sobre os aspectos que considerou necessários para os saberes que pretendia introduzir sobre literatura, trazendo questões relativas à verossimilhança, percurso fundamental para a articulação da experiência afetiva e verbal, uma vez que ensina o fabuloso poder do simbólico: “Em lugar de ser o contrário da realidade, a ficção nos comunica algo a respeito da realidade” (Iser, 1999, v. 2).

No grupo de estudantes de licenciatura do sul da Bahia, a maioria trazia em comum a ausência de um repertório de leituras “legitimadas” e de uma postura crítica e distanciada, de um exercício racional que levasse ao ato interpretativo. Entretanto, a mobilização das leituras que faziam por conta própria, que *utilizavam* para si (Rouxel, 2013), a fim de responder às necessida-

des afetivas de seu universo pessoal, e que eram também leituras compartilhadas com amigos e redes sociais, funcionou como ponte necessária para estabelecer relações intersubjetivas, negociar e compartilhar significados.

A discussão sobre suas práticas pessoais de leitura, seguida da leitura de um texto literário e do debate interpretativo sobre ele, bem como de atividades que se deram em grupo e na sala de aula, garantiu a construção de um saber literário compartilhado e legítimo. Dessa forma, os estudantes percebem que podem ocupar o espaço formal da educação a partir de suas indagações e questões pessoais.

Do mesmo modo, os vestibulandos do PPVUSP lançaram mão de seu universo de conhecimento prévio para alcançar significados mais “sociais” exigidos na compreensão e na interpretação do livro *Vidas secas*, o que realizaram à luz de um repertório de leituras menos complexas, com textos marcados por um grau mínimo de indeterminação e pelo preenchimento das lacunas entre texto e leitor. Tais obras, dirigidas a um público amplo e global, estabelecem protocolos mais próximos de uma cultura comum, que, hoje, cada vez mais tem-se tornado homogênea, em face das aproximações promovidas pela comunicação, sobretudo a digital.

A expectativa que se tinha da disciplina de Literatura para esse cursinho vestibular (com a duração de três meses) deveria ser a de aproximar os jovens das obras listadas no manual da Fuvest, a exemplo do que fazem instituições que comumente preparam para o vestibular. Entretanto, por ser ofertado dentro de uma universidade (que tem como um de seus eixos a pesquisa), optou-se por uma abordagem livre, desenvolvida no âmbito das pesquisas sobre o ensino de literatura, as quais se opõem ao método de ensino de história literária traduzida na linha do tempo e baseada em causas e consequências da sequência de obras de um cânone escolarmente instituído.

Nesse contexto, optou-se por selecionar poucas obras para discussão em sala (*Vidas secas*, *Memórias de um sargento de milícias*, dois poemas de *Sentimento do mundo*, *Viagens na minha terra*) e aprofundar sua leitura, para entender como nelas aparecia a História (Barthes, 2008), e como eram formalmente construídas, sobretudo em relação a categorias de análise que fazem parte dos programas de ensino médio, mas sobre as quais, de fato, os estudantes tinham pouco conhecimento. Como exemplo, temos o estudo e a compreensão efetiva do discurso indireto livre, fundamental para a narrativa moderna e para a construção do romance de Graciliano Ramos.

Diferentes foram as finalidades da pesquisa, a qual utilizou a prática de letramento Pensar Alto em Grupo – tanto utilizada pelos professores-pesquisadores do GEIM em seus trabalhos acadêmicos como apresentada aos docentes que desejam transformar suas ações didáticas de leitura, a partir da realização do curso de especialização “Construindo uma prática de letramento para formação do leitor”, da Cogear, na PUC-SP.

A intenção da autora em sua pesquisa era vasculhar em profundidade as leituras possíveis de um texto bastante lacunar, cuja alegoria abria para interpretações múltiplas, mas que remetiam, em última instância, a questões do feminino. Então, o grupo de profissionais da área de humanas, com curso superior, constituía uma comunidade que permitia que as intervenções encontrassem eco nos discursos tanto subjetivos como ideológicos e se ampliassem com a contribuição das relações intertextuais, uma vez que formavam um mosaico cujas peças se encaixavam em interfaces multifacetadas. A prática da intertextualidade é um exercício rico e fecundo, quer se trate de diálogos entre obras de uma mesma natureza, como aqui a narrativa literária, quer entre gêneros muito diversos, como, por exemplo, aqueles que os jovens podem estabelecer (atualmente, entre os mitos e *games*).

9.4 Sobre o valor dos percursos coletivos de leitura literária

Esses três exemplos têm em comum leituras de textos literários e sua discussão em grupo. Ou seja, a implicação dos leitores a partir do debate interpretativo, da emergência mais ou menos controlada das subjetividades. A experiência compartilhada de leitura e de debate acerca de um texto leva os participantes a se apropriar, de modo conjunto, de um repertório também compartilhado de textos. Dessa forma, o sentido do texto literário não se reduz a uma suposta intenção do autor, operando-se uma abertura para múltiplas interpretações possíveis. Como explica Marlène Lebrun (2013):

Ler é investir em um lugar de leitor, quer dizer, em um texto, é apropriar-se dele. O investimento e a apropriação serão facilitados pelo ato de trocar e compartilhar no interior da comunidade interpretativa constituída em sala de aula. A leitura torna-se então um prazer de *gourmet*, ainda mais apreciada por ser convivial (p. 134).

Dos três exemplos, o que podemos destacar é o fato de que deixar emergir o sujeito-leitor fornece, sem dúvida, material rico para entender o potencial de um texto literário e vislumbrar do que se trata quando se fala em polissemia. Como diz Antonio Candido, em “O direito à literatura”, são três as dimensões da literatura: uma forma de conhecimento, uma construção estética e uma visão de mundo (Candido, 2004 [1988], p. 176). Entendemos que a forma de conhecimento refere-se ao leitor, à construção estética ao texto e à visão de mundo ao autor. Seria muito profícuo para o leitor em formação a possibilidade de vivenciar essas três dimensões. Sabe-se, há muito, que isso não ocorre em sala de aula, sendo um *discurso sobre a literatura* o objeto que ocu-

pa esse lugar de formação de leitor, justamente eliminando-se o texto, o leitor e as relações que se estabelecem entre eles.

Considerando a instância do leitor como estruturante do texto, acionando, assim, o conceito de “leitor implícito” (Iser, 1996), desenha-se um leitor, inscrito no texto, que materializa um conjunto de pré-orientações oferecidas como condições de recepção para os leitores reais. Isso significa compreender a obra literária como constituída de lugares vazios, com blocos da trama interrompidos ou sucedidos por acontecimentos não previsíveis, exigindo do leitor o esforço de encontrar a relação não formulada pelo texto, preenchendo, assim, essas lacunas. Por essa perspectiva, a leitura empírica se dá por meio de uma relação dialética entre a expectativa sobre o que vai acontecer e a memória e o registro daquilo que já aconteceu.

Então, ao mesmo tempo que é preciso considerar a emergência desse sujeito-leitor, estudante em formação, e a construção de sentidos, também se deve considerar a natureza do texto literário. Trata-se de um ato de extrema complexidade, como sintetiza Richard Marcello em seu relatório de qualificação:

O papel do leitor se configura como estrutura do texto, que representa um conjunto de visões esquematizadas do mundo que visam a um ponto comum de referências constituídas com caráter instrucional, e como estrutura do ato, pois as referências e suas ausências ativam a imaginação, despertando a diversidade referencial das perspectivas e as reunindo sob um horizonte de sentidos que se amplia e se reduz ao longo do processo de leitura (Marcello, 2009, digitado).

9.5 Sobre o valor didático das leituras subjetivas

A subjetividade do leitor sempre foi negada na escola, considerada um caminho muito “psicológico”, muito individual, ao mesmo tempo que as leituras realizadas por gosto, fora da escola, sempre foram consideradas ilegítimas, sem valor para a formação do leitor, com toda a atenção voltada para o texto e para o que diziam dele os especialistas.

A exclusão, ou ao menos a marginalização, da subjetividade do leitor é habitualmente apresentada como uma condição de êxito na leitura literária escolar e universitária. Um exemplo, entre nós, tomado de um documento institucional recente: “Para construir uma interpretação, é necessário superar as reações pessoais restritas e parciais, semeadas de erros, confusas em razão do jogo múltiplo das conotações”. Assim, por mais presentes e ativos que sejam, em toda experiência de leitura literária, os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê, são considerados elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura (Langlade, 2013, p. 25).

Com os estudos voltados à recepção e, posteriormente, ao sujeito-leitor, essa posição de negação da cultura do jovem não tem mais sua razão de ser, como temos defendido em várias de nossas pesquisas ao longo da última década.¹⁶

Os estudos provenientes da Educação têm contribuído para abrir novas fendas nessa pedagogia de especialista de texto, tra-

---

16 Dissertações e teses sob a orientação de Neide Luzia de Rezende podem ser acionadas pelo Banco de Teses da USP: <http://www.teses.usp.br/>

dicionalmente disseminada pelo livro didático. Contudo, o ensino de literatura na escola básica brasileira¹⁷ resiste e tem sido a retransmissão daquilo que os licenciandos aprendem no ensino superior, e isso quer dizer basicamente o estudo do texto, a partir de parâmetros críticos há tempos estabelecidos. Annie Rouxel (Rezende e Oliveira, 2015) discorre sobre as trilhas formais previstas para o trabalho com o literário, percorridas com o apoio de ferramentas de análise, que deixam de fora os sujeitos-leitores e travam a interpretação, criticando essa abordagem formalista no ensino básico. Em geral, o que temos é um fantasma dessas trilhas: características de época que devem ser encontradas em fragmentos de romances e poemas, encaixados, a todo custo, em períodos estéticos.

Ora, assim como o ensino da língua, antes centrado em uma perspectiva metalinguística, o ensino da literatura tem sido, de modo quase exclusivo, o da metaleitura, realizada de maneira extremamente superficial. Como analisar um sistema linguístico sem o exercício da língua e como avaliar um texto literário sem a leitura dos textos? Essa problemática, embora pareça evidente no caso da literatura, não tem avançado na mesma proporção das propostas do ensino de língua, com a contribuição dos estudos das correntes linguísticas mais contemporâneas.

É hora, portanto, de trazermos a leitura do texto literário para o centro da aula e de desenvolvermos práticas diversas de leitura compartilhada, por meio das quais a apropriação dos textos e a construção de representações sociais e estéticas possam efetivamente acontecer. Para tanto, é necessário que se proceda a novas abordagens das obras literárias, respeitando-se, obviamente, os direitos do texto, mas considerando-se também os direitos do leitor (Tauveron, 2013). Como aponta Max Butlen, muitos são os cami-

---

17 Importante frisar que nosso campo de referências é a escola pública.

nhos que podem ser percorridos nessa busca por um ensino de literatura que faça sentido para o leitor em formação:

Pistas pedagógicas fecundas foram abertas nesses últimos anos e se inscrevem num vasto campo de renovação da aprendizagem da leitura e do ensino da literatura, mesmo que ainda devam ser aprofundadas. Entre elas, quero citar a prática da intertextualidade, que se traduz didaticamente pela organização de leituras em redes, o debate interpretativo, os círculos de leitores — ambos suscetíveis de favorecer a emergência do sujeito leitor —, a leitura em voz alta (reconsiderada em suas funções escolares), o diário de leitura. Diretamente provenientes das pesquisas, essas proposições serão certamente retrabalhadas, redefinidas, enriquecidas nos próximos anos. Sua eficácia dependerá essencialmente da associação a uma pedagogia da compreensão, preocupada em ensinar as estratégias de leitura e ajudar os alunos a construírem os saberes culturais, cognitivos e metacognitivos indispensáveis para superar as dificuldades na leitura, no tratamento da informação e na realização de inferências tanto textuais quanto extratextuais (Bueno e Rezen-de, 2015, p. 561).

Contudo, para que essas novas práticas possam chegar à escola, o sujeito-leitor precisa ser considerado nos cursos de formação de professores, ou seja, os sujeitos e suas práticas de leitura precisam ter um espaço de escuta, para que tenham confiança naquilo que leem, segurança no que constroem como interpretação compartilhada em sala de aula e para que possam ousar quando se transformarem, eles mesmos, em mediadores das leituras de seus futuros estudantes.

Referências

- BARTHES, Roland. *Sobre Racine*. Trad. de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2008, pp. 185-211.
- BAUDELOT, Christian et al. *Et pourtant ils lisent...* Paris: Seuil, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BUENO, Belmira O. e REZENDE, Neide L. “Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen”. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 2, pp. 543-64, abr./jun. 2015.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2004, pp. 169-91.
- ECO, Umberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. São Paulo: Nova Fronteira, 1989.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996, vv. 1 e 2.
- LANGLADE, Gérard. “O sujeito leitor, autor da singularidade da obra”. In ROUXEL, Annie et al. (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 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 et al. (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PAES, José Paulo. *A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PETRUCCI, Armando. “Ler por ler: um futuro para a leitura”. In CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999, v. 2.
- REZENDE, Neide Luzia e OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. “Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel”. *Revista Teias*, v. 16, n. 41, 2015.

- _____ e _____. “Entre a identificação e o distanciamento: práticas e impressões de leitura ficcional dos jovens e o ensino de literatura”. Revista *Diadorim*, v. 18, n. 1, 2016.
- 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 ____ et al. (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- SUGAYAMA, Ariane Micco. *Múltiplas leituras: novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário* (tese). PUC-SP, 2017.
- TAUVERON, Catherine. “Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável”. In ROUXEL, Annie et al. (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- VERRIER, Jean. “Vás querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, pp. 207-13, maio/ago. 2007.