
UM SUJEITO LEITOR PARA A LITERATURA NA ESCOLA. ENTREVISTA COM ANNIE ROUXEL

Neide Luzia de Rezende – FEUSP^(*)
Gabriela Rodella de Oliveira - FEUSP^(**)

Annie Rouxel é professora emérita em Língua e Literatura Francesas na Universidade Bordeaux 4. Suas pesquisas se voltam para a recepção e o ensino da leitura literária. É autora, entre outros, dos livros *Enseigner la lecture littéraire* (PUR, 1996), e *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (PUR, 2009). Junto com outros professores vinculados à didática da literatura tem aprofundado investigações sobre a noção de “sujeito leitor”, vertente teórica que, a partir de 2004, tem rapidamente se difundido na França e fecundado as propostas e orientações oficiais sobre o ensino de leitura literária.

Sua trajetória de professora começa no ensino básico, passa a responsável por formação de professores em nível regional (organização de cursos, preparação para concursos internos, grupos de pesquisa e formação), pela docência acadêmica na Universidade de Rennes 2 e em seguida na IUFM – *Institut de Formation de Maîtres*, de Aquitaine. Os IUFM foram importantes no desenvolvimento da formação profissional de professores e pesquisadores em didática, atualmente substituídos pelas ESPE: *École Supérieur du professorat et de la Formation*.

Esta entrevista foi realizada ao longo do mês de abril de 2015 por e-mail.

Teias – Qual o lugar da pesquisa sobre a leitura na sua carreira profissional e universitária?

Annie Rouxel – A pesquisa sobre a leitura é uma constante na minha carreira universitária após o meu engajamento na investigação do doutorado, iniciado em 1992, sobre o ensino da leitura

^(*) Professora de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), orienta pesquisas na área de formação de professores e ensino de língua e literatura. Coordena o Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação (FE-USP) e participa do grupo interinstitucional de pesquisa Literatura e Educação (Ifes-Guarapari, Ifes-Piúma, Ufes, UFPR, Unicentro, Unifesp, UPNFM-Honduras, USP e UVV-ES). Tem publicado vários livros e artigos sobre o ensino de literatura. neirez@usp.br

^(**) Professora Doutora Contratada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Bacharel em Letras pela FFLCH-USP e Licenciada pela FE-USP, desenvolveu mestrado na área de Linguagem e Educação sobre práticas de leitura literária de professores de português (2008) e doutorado sobre práticas e representações de leitura literária de adolescentes (2013), ambos pela FE-USP. É autora de coleção de livros didáticos de Português para o EF II, atua em oficinas de formação de professores e integra o Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação (FE-USP) e o grupo interinstitucional de pesquisa Literatura e Educação (Ifes-Guarapari, Ifes-Piúma, Ufes, UFPR, Unicentro, Unifesp, UPNFM-Honduras, USP e UVV-ES). gabirodella@uol.com.br

literária. É necessário explicitar de imediato que esse trabalho sobre a leitura não se detém nas primeiras aprendizagens de decodificação nem na leitura de textos informativos, mas na aprendizagem dos textos literários, e que, ao longo do tempo, esse trabalho de reflexão evoluiu junto com a conjuntura e os avanços da pesquisa na área. Posso assim distinguir dois momentos em meu percurso: antes de 2004, marco do nascimento no campo didático do sujeito leitor, e após isso.

Na origem dessa pesquisa, está minha experiência como professora de ensino básico, primeiro no fundamental, depois e sobretudo no ensino médio. Ao longo dos anos 80, na França, 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 colegiais” dos textos estudados na escola levava a repensar o ensino da literatura. Principalmente porque esse contexto das últimas décadas do século XX foi marcado por importantes avanços teóricos, aos quais a escola deu atenção, ainda que lentamente, e sempre com uma considerável defasagem temporal. Penso sobretudo no estruturalismo – com as tipologias de textos e de discursos e a narratologia – e nas teorias da recepção. Tanto o saber ensinar quanto a relação com o saber evoluíam. Assim, como sói acontecer, as transformações necessárias ao ensino da literatura se confrontavam com o fardo das resistências. São justamente essas dificuldades, e particularmente aquelas enfrentadas pelos alunos, que se encontram na origem dessa reflexão sobre a leitura escolar, suas ambiguidades e suas contradições, suas possibilidades e desafios.

Teias – E de que ordem são essas dificuldades?

Annie Rouxel – Penso que elas sejam de três ordens. Considero a primeira *o divórcio entre a leitura escolar, seus objetos, suas modalidades, e as práticas sociais dos alunos*. A leitura escolar da literatura, leitura atenta e alimentada pela releitura, é estranha aos hábitos dos alunos, que se dividem entre a leitura informativa rápida (modo de leitura dominante e valorizado na nossa sociedade) e a leitura afetiva do texto de ficção. Assim, para o professor, se colocam as seguintes questões: entre a atitude distanciada, própria da leitura dos textos informativos, e a empatia, frequentemente postulada pelo texto de ficção, como ajudar os alunos a inventar uma distância na relação com o texto mas que deixe lugar para o afetivo e até mesmo contribua para expandir a emoção? Ou seja, como criar uma distância tecida de afetos, que deixe lugar para a emoção e a preserve?

Quanto à segunda dificuldade, que está ligada à *dimensão institucional e social da leitura*, partimos do princípio de que a leitura se define como um ato estritamente individual. Na escola, o discurso consensual que se produz sobre os textos entra em contradição com a própria natureza do ato de ler. O que acontece, no âmbito coletivo, com o encontro pessoal do aluno com o texto? O que acontece com a liberdade do leitor numa aprendizagem que requer que este se engaje publicamente, que revele a seus colegas a maneira com que o texto “trabalha” e, portanto, a maneira com que ele “trabalha” o texto? A dimensão avaliativa da leitura na escola não torna difícil, aleatório, o encontro do aluno com a literatura? Ao mesmo tempo leitor e leitor a devir, engajado numa busca de conhecimento de si, o aluno está vulnerável; o ensino deve levar em conta a ambiguidade dessa situação.

A terceira dificuldade refere-se à *imagem da leitura literária na escola*, que é com frequência associada à ideia de obrigação, em geral àquela de tédio. Ora, a experiência do prazer é essencial para a leitura literária. Então, como ajudar o aluno a extrair interesse e prazer de uma leitura obrigatória, a se sentir preocupado pelo texto, a querer se engajar na leitura?

Minha tese de doutorado intitulada *Distance, complexité, plaisir. Réflexion sur une didactique de la lecture littéraire* [Distância, complexidade, prazer. Reflexão sobre uma didática da leitura literária], defendida em 1995, procura ser uma resposta a essas questões. As análises e proposições feitas na ocasião (presentes no livro *Enseigner la lecture littéraire*, PUR, 1996 [Ensinar a leitura literária]) objetivavam formar um leitor crítico e sensível. Leitor capaz de distanciamento, principalmente capaz de perceber a ilusão referencial graças aos saberes que ele possui sobre o funcionamento dos textos literários; leitor formado precisamente com a ajuda de textos complexos que favorecem o afastamento crítico e a consciência da atividade leitora; leitor sensível ao prazer e capaz de exprimir e de analisar. Programa ambicioso! Mas nessa época a atenção dada ao aluno visava essencialmente dotá-lo de competências susceptíveis de aproximá-lo do *leitor modelo* de Umberto Eco.

Teias – Nessa fase então houve, digamos, uma ênfase no distanciamento crítico, mas não é assim hoje...

Annie Rouxel – De fato, a etapa seguinte foi justamente a implicação do leitor. Ou seja, formar um leitor implicado, que é o que considero o valor da leitura subjetiva. As causas dessa evolução residem na convergência de três constatações: 1) O *formalismo do ensino* que é mais preocupado com as ferramentas de análise do que com a própria leitura. A ritualização da leitura literária, do modo como é praticada na escola, se manifesta através da implantação de trilhas

formais que substituem a abordagem sensível do texto e deixam de fora os sujeitos leitores; ela trava a atividade interpretativa em vez de impulsioná-la. 2) *As evoluções institucionais e o estabelecimento da leitura cursiva* buscaram dar sentido e gosto à leitura da literatura. 3) *O desenvolvimento da pesquisa e dos estudos de recepção* relativos aos estudantes de ensino médio, sobretudo a partir das autobiografias de leitores. Essas pesquisas mostram que não se deve supervalorizar a ilusão referencial como forma de adesão ao texto e enfatizam a dimensão cognitiva da identificação. Essas constatações levam a pensar numa reconfiguração da leitura literária tendo em vista os sujeitos leitores. Assim, a subjetividade e a intersubjetividade se tornam o centro da leitura literária.

O colóquio de 2004 sobre o sujeito leitor [*Le sujet lecteur*, Rennes, 2004] abre caminho para essas novas abordagens e para investigações que progressivamente rumam para uma teorização do sujeito leitor. 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.

Teias – Quais outros aspectos da leitura literária estão implicados em seu percurso?

Annie Rouxel – Minhas pesquisas me levaram a refletir sobre questões conexas, literárias ou didáticas, mas sempre ligadas à leitura. Por exemplo: a leitura de textos “ilegíveis”, a genética textual, a noção de *clássico*. Também com relação às atividades e à recepção do leitor: práticas de escrita (cópia, citação, escrita de imitação etc.); escritas de “invenção”, assim definidas por serem escritas da recepção; apropriação dos textos e cultura literária; o acontecimento da leitura; as interações orais e a co-construção do sentido dos textos em sala de aula.

Teias – E quais são as perspectivas do sujeito leitor no campo dos estudos sobre a literatura?

Annie Rouxel – Após 2004, o sujeito leitor passa a estar no coração de muitas pesquisas. Não é possível citar todas, mas, entre as mais importantes, estão aquelas que concernem a atividade de singularização do texto durante a leitura e que se atêm principalmente à *atividade ficcionalizante do leitor*, teorizada por Gérard Langlade. Essa atividade inconsciente do leitor diz respeito, entre outras, à produção de imagens mentais como “complemento” da obra (*concretização imagética*), à percepção de elos de causalidade entre os acontecimentos ou as ações das personagens (*coerência mimética*), aos cenários fantasmáticos ativados pelo texto (*atividade fantasmática*) ou aos juízos que o leitor produz sobre a ação e a motivação das personagens (*reação axiológica*). Essa atividade ficcionalizante permite compreender como o leitor se apropria do texto que lê e como ele o faz seu. E há também as pesquisas que trabalham com o *texto do leitor*, resultado da apropriação do texto do autor pelo leitor. Criada por Pierre Bayard, essa noção entrou no campo didático por ocasião do

colóquio de 2008 [*Le texte du lecteur*, Toulouse], organizado por Catherine Mazauric, Marie-José Fourtanier e Gérard Langlade. Esse colóquio buscou iluminar a atividade do leitor durante o ato de leitura e focalizar seus desafios pessoais éticos e estéticos.

Outras pesquisas concernem sobretudo às práticas observáveis. Na primavera de 2012, foi realizado um colóquio em Grenoble sobre a questão das atividades e práticas do sujeito leitor, e uma jornada de estudos foi realizada em maio do mesmo ano, tendo como tema a utilização do *diário de leitura* em todos os níveis de ensino na perspectiva de um ensino de literatura centrado no sujeito leitor. Os próximos encontros dos pesquisadores em didática da literatura que ocorrerão em maio de 2015, em Toulouse, referem-se às *escritas da recepção*. Nessa mesma época haverá também em Rimouski, no Quebec (Canadá), um colóquio sobre uma problemática parecida: *O sujeito leitor-escriptor: interações e integrações da leitura e da escrita subjetivas no ensino da literatura*. Enfim, há alguns anos, especialmente em colaboração com o Quebec, as pesquisas se centram na leitura multimodal que ocorre em novos suportes, principalmente digitais, e os vínculos com outras artes. Por exemplo, analisam-se os elos entre literatura e cinema (a partir da noção de *spectature*, de Nathalie Lacelle); entre literatura e música (*slam* e *rap*); entre literatura e produtos multimídia (desenhos animados, videogames etc.). Essa orientação mostra a vontade de considerar a realidade das práticas contemporâneas e analisar suas ligações com a leitura literária.

Ao lado das manifestações científicas (colóquios, jornadas de estudo, encontros), inúmeras teses ou mesmo trabalhos individuais de pesquisadores fazem progredir as pesquisas sobre o sujeito leitor. São todos direcionados para a subjetividade do leitor, suas emoções, sua memória. Cito aqui alguns trabalhos especialmente importantes, entre outros: a pesquisa de Brigitte Louichon sobre as memórias de leitura, *La littérature après coup* (2010) [A literatura a posteriori] a tese recente de Bénédicte Milcent, *L'appropriation des oeuvres littéraires en classe de seconde* (2014) [A apropriação das obras literárias no 1º. Ano do Ensino Médio], que teoriza sobre a noção de apropriação e sobre as posturas de descoberta dos estudantes em face do texto literário; a pesquisa de Stéphanie Thieurmel (2014) sobre *La lecture subjective au lycée professionnel* [A leitura subjetiva no ensino profissional], que se interessa pelos alunos não-leitores e sua relação com a literatura. Esses trabalhos mostram a importância do enraizamento subjetivo da leitura para enriquecer as interpretações.

Para concluir, penso ainda na atenção dada ao sujeito leitor nos países francófonos, principalmente onde aconteceram encontros de pesquisadores em didática da literatura (Bélgica, Suíça, Tunísia, Marrocos, Quebec) com os quais temos realizado coorientações, mas também no

Brasil, com as publicações de Neide Rezende, Maria Amélia Dalvi e Rita Jover-Faleiros, que têm contribuído para que essa perspectiva seja conhecida. Levar em conta o sujeito leitor, implicá-lo, é sempre um meio de dar sentido ao ensino da literatura.

Teias – Como você avaliaria a importância dessa perspectiva teórica no ensino da literatura?

Annie Rouxel – Esse reconhecimento do sujeito leitor se traduz pela importância concedida às atividades que oferecem acesso à expressão da subjetividade (que se trate de emoções ou pensamento): cadernos e diários de leitura (na maioria das vezes sem obrigação e desde a escola primária), abertura para a manifestação do gosto, elaboração de um autorretrato ou de uma autobiografia de leitor. Essas práticas permitem ao professor conhecer seus alunos, mas têm também por virtude principal ajudar os alunos a se descobrirem enquanto leitores e enquanto seres. Tais práticas têm, portanto, importância na construção da identidade desses jovens. As experiências de leitura podem acontecer fora do espaço escolar, mas a classe pode ser um lugar de troca intersubjetiva e de debates interpretativos.

Esses procedimentos que no início eram exploratórios e inovadores tendem a se disseminar, assim como os novos programas do Ensino Fundamental II (2008) e do Ensino Médio (2010), enfatizando a formação do gosto, “a consciência estética”, “a emoção” provocada pelas obras, que remetem a uma descoberta da literatura concebida como uma experiência pessoal na qual o sujeito se engaja emocionalmente para depois recuperar suas emoções, analisá-las e interpretá-las. A emoção é pois legitimada nesses novos programas; ela é a fonte da análise. O engajamento do sujeito empírico na leitura está na origem do processo de interpretação. Sem que seja explicitamente nomeado, o sujeito leitor é objeto de um reconhecimento institucional.

Teias – O que é o sujeito leitor?

Annie Rouxel – Uma primeira resposta simples consistiria em dizer que a expressão designa a parte subjetiva do leitor que se engaja na leitura como resposta às solicitações das obras e as reconfigura durante a leitura. Mas para ser mais rigorosa, digamos que não existe uma referência fundadora única e precisa, mas que sua origem provém mais amplamente do interesse manifestado pelos teóricos da leitura literária ou da recepção artística pelo sujeito: Roland Barthes (1984), em *O rumor da língua*, escreve que “toda leitura procede de um sujeito, e ela só é separada desse sujeito por mediações raras e tênues, ou seja, pela aprendizagem das letras, por alguns protocolos retóricos, mas é de imediato o próprio sujeito que se encontra na sua estrutura própria, individual”; Michel Picard (1986), em *La lecture comme jeu*, descreve a instância do “lido”, que designa a atividade inconsciente, fantasmática do leitor. O sujeito designado não é o sujeito cartesiano, racional,

transparente, consciente, senhor de si, sujeito “universal” capaz de ter acesso à consciência, mas um “sujeito estilhaçado” à imagem do *cogito brisé* [cogito quebrado] de Paul Ricoeur (1985) que funda o princípio da identidade narrativa em *Temps et récit III* [Tempo e narrativa III]: cada leitura o transforma, opera uma refiguração de si e do mundo. 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.

Teias – E qual a “trajetória” do sujeito leitor?

Annie Rouxel – O colóquio de Rennes, “Sujeito leitor e ensino da literatura” (2004), marca a entrada da noção na esfera didática. Essa noção é fruto de um deslizamento teórico: passa-se de uma abordagem semiótica da leitura, tal qual é definida por Umberto Eco com a noção de *leitor modelo*, para uma atenção ao leitor empírico, tal qual ele se manifesta mediante experiências de leitura singulares. Daí decorre o interesse pelo estudo das autobiografias de leituras que revelam como sujeitos leitores se constroem e se descobrem através da encenação narrativa das emoções, dos comportamentos e das reflexões que suscitam neles suas leituras. Atualmente, a subjetividade dos leitores – a maneira com que eles reconfiguram as obras e se constroem na sua leitura – é um objeto de pesquisa já amplamente explorado e que continua a sê-lo, pois diz respeito a um dos desafios mais importantes da leitura literária.

Teias – Existe um lugar para o sujeito leitor no sistema escolar? E qual deveria ser a natureza desse sistema para acolhê-lo?

Annie Rouxel – Na França, o aluno pode ser orientado como sujeito leitor desde a mais tenra idade, na escola maternal e na escola primária. O encontro com a literatura infantil permite à criança se exprimir livremente, dizer o que sente e pensa. Se o professor é suficientemente formado, ele pode desde a escola primária acolher com benevolência as reações dos alunos, e instigá-los quando elas estiverem ausentes ou ocultas, utilizando para isso diferentes meios, como o desenho ou outras formas de associação. Com os maiores, pode ser feito um debate interpretativo, como propõem as Instruções Oficiais francesas.

No ensino fundamental e no médio, os textos oficiais recentes recomendam partir das reações dos alunos para construir uma interpretação. No ensino fundamental II, os alunos não precisam de muito para responder às solicitações do professor. Quando eles são pré-adolescentes e adolescentes, as coisas mudam: o medo de cometer um erro, de ser ridicularizado frente aos colegas frequentemente entrava a expressão do sujeito leitor. Para que ele se exprima, é preciso estabelecer

aquilo que os especialistas em didática chamam de “contrato disciplinar”, um clima de confiança e de escuta, e evitar diferenças estigmatizantes; além disso, durante a negociação coletiva do sentido, é importante não obrigar o aluno a renunciar à “sua leitura” do texto, mas (salvo contradição patente que requeira explicação e retorno ao texto), acolher essa leitura no âmbito de um conjunto plural de significações. No ensino médio, a expressão do sujeito leitor é necessária na entrada da leitura analítica, e alguns professores preveem um tempo (geralmente breve demais) de encontro pessoal entre os alunos e o texto. Contudo, as obrigações do programa em termos de *corpus* e de aprendizados nocionais e a perspectiva da avaliação ou do exame final costumam transformar esse momento num ritual puramente formal. Os alunos esperam, sem verdadeiramente se implicar, “a boa interpretação” que precisarão fazer para o exame. Só os professores bem formados, apaixonados e convencidos da importância da implicação do leitor conseguem romper com esse esquema – desde que não estejam obcecados pelo tempo e sejam capazes de ouvir e de orquestrar a diversidade de leituras.

Teias – Sabemos que a escola tem suas restrições de tempo e sua necessidade de avaliação, como então conduzir na sala de aula o trabalho para a formação do leitor? Há estratégias mais adequadas para isso?

Annie Rouxel – Realmente, certos exercícios ou certas práticas se prestam melhor à expressão do leitor: as escritas no diário de leitura, as exposições em pequenos grupos, as atividades pessoais que vêm alimentar um projeto comum de interpretação. Na universidade, os estudantes podem se exprimir livremente se quiserem, mas o pudor e a tradição do silêncio muitas vezes impedem essa expressão, já que a universidade é o reino do curso magistral (inclusive durante as sessões de trabalho prático). Quando os estudantes de graduação são interpelados sobre seus gostos literários, suas formas de ler, suas relações com o texto, suas emoções, frequentemente ficam surpresos diante dessas demandas que valorizam suas personalidades de leitor e os incitam a uma reflexão que eles não têm o hábito de praticar.

Enfim, como escreve Antoine Compagnon (1998) em *O Demônio da teoria*, essas últimas décadas foram marcadas pela “liberdade crescente consentida ao leitor em face do texto”. Institucionalmente, nada impede a expressão do sujeito leitor, mas o *habitus*, os contextos, a valorização da norma e do consenso constituem pontos de resistência à sua expressão. No entanto, reconhecer o sujeito leitor no aluno é muitas vezes a condição para sua motivação, e aceitar a pluralidade de leituras como constitutivas do texto literário, é entrar na compreensão daquilo que é a literatura. Idealmente, para o sistema escolar incluir o sujeito leitor, seria preciso repensar a

formação dos professores, mas também, no plano social, desenvolver os valores de respeito da pessoa, de tolerância e de abertura, que são o fundamento da democracia.

Teias – Como se constituiu o grupo da didática da literatura do qual você faz parte? São pesquisadores homogêneos do ponto de vista teórico?

Annie Rouxel – O grupo de pesquisadores em didática da literatura nasceu em 2000 a partir de uma iniciativa conjunta de Gérard Langlade, Marie-José Fourtanier e eu. Relativamente isolados em nossas respectivas universidades (Toulouse e Rennes), sentimos a necessidade de unir nossas forças para refletir sobre os meios de dar vida à pesquisa em didática da literatura e de dar a esta certa visibilidade. Organizamos então os “Primeiros Encontros” em Rennes. O objetivo era antes de tudo o reconhecimento científico e institucional da pesquisa em didática da literatura e, para isso, estabelecemos o estado da arte das pesquisas efetuadas ou em curso nesse campo e iluminamos a diversidade de seus objetos. Pretendíamos constituir uma rede, integrar os jovens pesquisadores, elaborar projetos comuns. O grupo do início contava mais ou menos com cerca de 40 pesquisadores convidados, principalmente franceses e belgas.

Esses encontros, espaços de escuta e de trocas, encontraram imediatamente um eco favorável entre os pesquisadores em didática da literatura e se reeditaram a cada ano. Os dois primeiros encontros (Rennes e Namur) não estavam organizados em torno de um tema central, como aconteceu com os seguintes.

Atualmente, os encontros reúnem a cada ano um grande número de pesquisadores (cerca de uma centena) e essa participação indica a vitalidade das pesquisas na área. A comunidade dos pesquisadores está hoje constituída e se encontra aberta a pesquisadores internacionais, principalmente aos francófonos (Bélgica, Suíça, Tunísia, Marrocos, Quebec – países que acolheram os encontros –, mas também à Argélia, România, Itália, Polônia, Grécia...). Em 2014, pesquisadoras brasileiras se juntaram a essa rede. Essa vitalidade se manifesta igualmente pela riqueza e diversidade dos trabalhos: diversidade dos objetos da pesquisa – ensino da literatura, atividades escolares de leitura e de escrita literárias, práticas de aula e modalidades da transmissão e da apropriação dos saberes; diversidade das abordagens e das escolhas metodológicas – abordagem histórica, epistemológica, institucional, praxiológica, procedimentos quantitativos ou qualitativos; diversidade dos cursos e dos níveis de ensino (ensino fundamental e médio, inclusive o técnico, francês como língua estrangeira e universidade).

Consequência, mas também fator desse dinamismo, a pesquisa em didática da literatura goza hoje de um reconhecimento científico e institucional. Dão provas disso um número importante de

teses e de habilitações para orientar pesquisas defendidas nesse campo, além da adoção e disseminação de conceitos e noções que estão no cerne do nosso trabalho, como o de sujeito leitor.

Essa comunidade de pesquisadores em didática está relativamente consolidada: seus membros compartilham o desejo de seguir adiante na democratização do ensino e de adoção de certo número de valores: poder emancipador da cultura, importância da escola na formação dos homens, por exemplo. Mas existem também divergências no plano teórico: nem todos defendem uma didática fundada no sujeito leitor. Pode-se distinguir dois grupos com base em formações disciplinares diferentes, sendo um deles constituído por pesquisadores em literatura (os fundadores dos encontros) e que são da didática, e o outro grupo, constituído por pesquisadores em ciências da educação, que se voltam para a didática na disciplina “francês”, recusando assim a autonomia da literatura. O que ainda distingue os dois grupos são as metodologias e as referências invocadas. Observa-se, contudo, que certos pesquisadores são formados em literatura e em educação e orientam trabalhos em didática da literatura com essa dupla competência. Observa-se ainda que pesquisadores oriundos das duas áreas disciplinares colaboram atualmente na elaboração de um Dicionário da Didática da Literatura, que deve ser publicado em 2015 ou 2016.

Teias – E como é feita a difusão desse trabalho?

Annie Rouxel – Além das atas dos encontros e dos colóquios publicadas em coleções universitárias (PUR, Modernités, Ellug), existem revistas importantes como *Le Français aujourd’hui* (da AFEF – *Association française des enseignants de français*), *Repères* (do INRP – *Institut National de Recherche pédagogique*) e *Pratiques*, entre as mais conhecidas na França, e *Enjeux et Diptyque*, na Bélgica. Infelizmente não dispomos de um site único na internet que agrupe todas as informações.

Teias – Gostaríamos que esclarecesse ainda o ponto da divisão entre a disciplina de Francês e a de Literatura. Elas são disciplinas separadas na grade? Aqui no Brasil temos uma polêmica sobre se devem ou não ser separadas.

Annie Rouxel – A configuração da disciplina de “Francês” muda ao longo do currículo e ao longo do tempo, em função das reformas. Com relação ao ensino fundamental I, a disciplina “francês” visa às aprendizagens fundamentais – saber ler, escrever e se exprimir oralmente – e à aquisição de uma cultura, compreendendo a aprendizagem de uma língua (ortografia, gramática, produção de textos) e a leitura de textos diversos, literários ou não. Desde 2002, a disciplina é organizada em dois eixos: o ensino da língua (leitura, escrita e fala) e o ensino da literatura situado entre as artes. É a partir dessa data que a literatura infantil entra para os programas escolares. Os

professores do ensino fundamental I ensinam, portanto, a língua e a literatura. Já com relação ao ensino fundamental II, a disciplina “Francês” conjuga a aprendizagem da língua e da leitura da literatura. Geralmente, o ensino é aberto, ou seja, são praticadas várias atividades a partir do mesmo suporte. Assim, a partir de um texto teatral, por exemplo, podemos trabalhar a literatura (com as personagens, com o cômico), a gramática, com o diálogo, o oral com as réplicas... podemos levar os alunos a produzir um texto (imaginar uma cena diferente, outro desfecho etc.), podemos levá-los a representar... Muitas vezes, é relativamente fácil integrar o curso de gramática numa sequência dedicada ao estudo de uma obra. Os alunos, então, entendem melhor para que serve o estudo da língua. Às vezes, porém, as atividades podem ficar desconectadas, por não encontrarem um lugar coerente no projeto ou só se ligarem a ele muito artificialmente. E com relação ao nível do ensino médio, a disciplina de “Francês” quase se identifica ao ensino de literatura, pois os programas se concentram essencialmente sobre a literatura. O estudo da língua não deve ser abandonado, mas ele o é muitas vezes na prática, e está subordinado ao estudo da literatura.

Quanto à polêmica que você cita, ela existe também entre nós. No grupo da didática, a *fratura* – o termo talvez seja exagerado – a, digamos, a *disputa* relaciona-se à concepção da disciplina. Alguns, apaixonados pelo ensino da literatura, acreditam, como eu, que a didática da literatura é parte essencial da literatura e acreditam que as pesquisas sobre a leitura literária levam ao avanço da pesquisa fundamental sobre a leitura. Outros pensam que é necessário investir na dimensão escolar da disciplina “Francês”, que, na etapa do ensino fundamental conjuga o ensino da língua com o da literatura. Esses pesquisadores estão ligados na universidade às “ciências da educação”, que reúne todas as disciplinas escolares (matemática, ciências, história etc.), e aos especialistas em “didática geral”, que se interessam, por exemplo, pelas teorias de aprendizagem.

Teias – Você acha que a escola pode ainda hoje ser responsável pela formação de leitores, tendo em vista o impacto da internet sobre as crianças e jovens?

Annie Rouxel - Na França, a formação do leitor é incumbência do sistema escolar: é um fato. A escola tem legalmente a responsabilidade por essa formação. Tendo em vista os saberes de que se dispõe atualmente sobre o sujeito leitor e o papel que pode ter em sala de aula, a responsabilidade da escola em sua formação aumenta, ainda mais porque as análises dos sociólogos da leitura e de pesquisadores da didática convergem no sentido de apontar a responsabilidade da escola (e da instrumentalização que ela faz da literatura) na produção de não-leitores.

Suscitar leituras singulares, subjetivas, propondo novos modos de questionamento do texto leva os alunos a se implicar; submeter esse leitor à reflexão do grupo em sala de aula para co-

construir uma ou mais interpretações, confrontam os leitores à riqueza das significações e lhes permite perceber como eles contribuem para a elaboração do sentido. Essas trocas entre pares têm também o efeito de consolidar a comunidade de leitores e de desenvolver os valores da cidadania.

Teias – Quais são os principais eixos e situações dessa formação na escola francesa?

Annie Rouxel – A atenção voltada para o leitor é visível nos programas da escola elementar. Dão ênfase ao *aprendizado da leitura* (decodificação-compreensão efetuada a partir de textos diversos), visando ao domínio dos mecanismos da leitura. Em razão disso, nessa etapa, a disciplina “Francês” é cindida em dois eixos, sendo o primeiro o domínio da língua (e, portanto, a leitura corrente) e o segundo, o eixo das artes, na qual se situa a literatura. As crianças descobrem pois a literatura na escola primária. Desde 2002, a literatura de juventude entrou nos programas e o Ministério da Educação Nacional fornece listas de obras para os professores escolherem. Esses programas são ambiciosos e visam à compreensão de obras muito diversas: obras do patrimônio e obras de grande modernidade (caracterizadas, por exemplo, por uma estrutura narrativa complexa – presença de metalepses – ou ainda pela polifonia enunciativa etc.). Nessas listas, o álbum, gênero icônico-textual, tem seu lugar. Desde a escola primária, as crianças adquirem conhecimentos genéricos: familiarizam-se com os contos, as fábulas, os romances, a poesia... Descobrem noções de autor, narrador, personagem. As sessões de leitura visam à compreensão do texto e os alunos, enquanto sujeitos leitores são convidados a se exprimir por ocasião de um “debate interpretativo”. Desse modo, as sessões de leitura são em geral uma festa!

Porém, com muita frequência ainda, no ensino fundamental, as aprendizagens literárias ainda se fazem mediante a leitura de excertos em classe, baseando-se muitas vezes numa lista de perguntas sobre um aspecto ou um ponto preciso do texto. Porém, cada vez mais professores sensíveis à problemática do sujeito leitor são menos diretivos e abordam o texto partindo das reações iniciais dos alunos.

Teias – Quer dizer que, como acontece em geral, inclusive aqui no Brasil, as práticas de sala de aula acabam muitas vezes indo na contramão do que propõem os documentos oficiais... e quanto ao ensino médio?

No ensino médio, como já disse, os textos oficiais propõem que a leitura analítica parta das intuições dos alunos e da exploração dessas intuições para que se tornem um terreno fértil de uma abordagem interpretativa. Alguns professores promovem assim a expressão dos alunos enquanto sujeitos leitores e aproveitam a intersubjetividade na sala para conduzi-los rumo a interpretações pertinentes e aceitáveis para todos. Por outro lado, alguns professores fazem do encontro pessoal

dos alunos e do texto um protocolo sem resultados, concessão feita à instituição. A palavra dada aos alunos é rapidamente retomada e confiscada em prol do discurso que se quer desenvolver. O sujeito leitor é amordaçado e negado... É preciso tempo e convicção para que os processos inovadores entrem verdadeiramente nos fatos. E é preciso sobretudo uma verdadeira formação dos professores.

Teias – Então qual é a situação da formação dos professores para a literatura?

Annie Rouxel – É preciso de início distinguir a formação dos professores para o ensino fundamental e para o médio. Os professores do Fundamental I são polivalentes. Eles podem ter efetuado seus estudos universitários em cursos os mais diversos – Letras, História, Matemática, Biologia – às vezes sem relação com o ensino ao qual eles vão se dedicar. Muitos não são, portanto, especialistas no ensino de francês e de literatura. É durante a preparação para o concurso de recrutamento e a formação profissional que eles descobrem, por um lado, a literatura infanto-juvenil e, por outro lado, as modalidades de aprendizagem literária. Os jovens professores em formação são sempre inclinados a reproduzir aquilo que conheceram em suas próprias experiências como alunos. Entretanto, como a separação entre as práticas de antigamente e as de hoje é muito grande, eles se deixam conduzir de boa vontade e se abrem às novas vias que lhes propomos. A literatura juvenil, desconhecida e desprezada durante muito tempo, suscita entusiasmo: é sem dúvida um lugar extraordinário de criação tanto plástica quanto literária.

Já a formação dos professores de fundamental II e de ensino médio é mais delicada: esses professores são “especialistas”, fizeram estudos em Letras e para eles é mais difícil abandonar seus modelos e suas certezas para se adaptar ao público de adolescentes que não compartilha necessariamente o mesmo amor pela literatura e que manifesta outros focos de interesse, refugiando-se na passividade e no silêncio (ou na desordem, se não tivermos cuidado). É um verdadeiro desafio instituir uma didática da leitura literária fundada sobre a atividade do sujeito leitor. Mas não é uma missão impossível e pode ser talvez estimulante.

A Inspetora Geral Anne Vibert sugere que, para instituir o sujeito leitor, um pré-requisito para o professor (e, portanto, para os professores em formação) seja o de construir sua identidade de leitor, o que ela explicita assim: “ser consciente do que somos como leitores para melhor compreender e, então, ensinar a leitura literária; colocar-se também como sujeito leitor perante a classe (e especialmente como leitor plural) e não apenas como detentor de um saber-ler que pode parecer inacessível para certos alunos.”

Os professores em formação são, então, convidados a se conhecer como leitores, antes de suscitar em seus alunos experiências de leitura. Eles são colocados, ao longo de sua formação, em

uma espécie de *myse em abîme*, na situação que será a de seus alunos: pede-se que eles identifiquem suas posturas de leitor, que observem e analisem suas atividades de ficcionalização, que tenham um diário de leitura, que estejam à escuta de si mesmos etc., experiências desestabilizantes, mas muito ricas. Assim, também aprendem (colocando-se à prova) a ajudar os alunos a identificar suas reações ao texto por meio de novos questionamentos.

A título de exemplo, há esse questionário intitulado “À escuta de sua leitura”, proposto por Bénédicte Shawky-Milcent (2014) a estudantes do ensino médio para recolher suas reações subjetivas:

“• Quais são suas primeiras impressões, reações, emoções, talvez dificuldades?

• Algumas linhas dizem mais a você do que outras? Se sim, quais delas e por quê?

• Uma ou mais imagens lhe vêm ao espírito enquanto você lê esse texto? Se sim, quais delas?

• Esta passagem lhe faz recordar algum outro texto? outra obra de arte, ou fragmento de obra de arte (filme, fotografia, música, pintura...)? Provoca em você o surgimento de uma lembrança pessoal? (Nesse caso, você poderia – mas não é obrigado – precisar qual e por quê?)

• Se você precisasse resumir esse texto em uma palavra, qual você escolheria e por quê?”

Esses são exemplos concretos e geralmente eficazes para implicar os leitores, suscitar o sentimento de existirem como leitores, de estarem preocupados e essa experiência pode empurrá-los para mais longe, ser criativos e imaginar outros dispositivos que permitam renovar a aproximação da literatura com a escola.

BIBLIOGRAFIA

Publicações de Annie Rouxel no Brasil

ROUXEL, A. O ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, J. H. P. (org.). *Memórias da Borborema 4 – Discutindo a Literatura e seu ensino*. Campina Grande (PB): Abralic, 2014.

_____. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M.A., REZENDE, N. L., JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____; LANGLADE, G., REZENDE, N. L. *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo: Alameda Editorial, 2013.

_____. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de Pesquisa, FCC, Cadernos de Pesquisa*, v.42 n.145 p.272-283 jan./abr. 2012

Obras citadas na entrevista

BARTHES, R. “Sobre a leitura”. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

LOUICHON, B. *La littérature après coup*. Paris: PUR, 2010.

MILCENT, B. *L'appropriation des oeuvres littéraires en classe de seconde*. Tese de doutoramento defendida na Universidade de Grenoble, 2014.

PICARD, M. *La lecture comme jeu*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1986.

RICOEUR, P. (1997). *Tempo e narrativa* – Tomo III. Campinas, SP: Papirus.

Submetido em: janeiro de 2015

Aprovado em: maio de 2015