

ROUXEL, Annie; LANGOLA DE, Gérald; REZENDE,
Neide L. de. Leitura subjetiva e ensino de
literatura. São Paulo: Alameda, 2013

AUTOBIOGRAFIA DE LEITOR E IDENTIDADE LITERÁRIA

Annie Rouxel

(Tradução: Neide Luzia de Rezende)

Em 2000, o jornalista Pierre Dumayet inaugura, com seu *Autobiographie d'un lecteur* [Autobiografia de um leitor],¹ um gênero que situa a identidade do leitor no coração do percurso autobiográfico. Grande leitor, ele evoca os livros que o marcaram e analisa, ao longo das obras e de sua vida, as variações de sua relação com o texto na leitura. Ele “autonomiza”, no gênero autobiográfico, um percurso latente em muitos escritores, como Gide, que não podia falar dele próprio sem evocar suas leituras, uma vez que a identidade de leitor é um componente da personalidade desses escritores,² mas isso é feito de modo fragmentário no âmbito de um projeto mais amplo. Totalmente centrado na leitura, esse gênero abre a reflexão para a importância que pode ter a literatura na formação de um indivíduo, para a multiplicidade de modos de apropriação dos textos, para o lugar da subjetividade no sujeito que constrói o sentido. Não é de surpreender que a escola se aproveite desse gênero!

Não obstante, a escolarização do gênero suscita inúmeras questões. Podemos, de imediato, perguntar sobre a pertinência de propor a prática a jovens leitores: qual é o interesse de um tal exercício? Quais são seus limites? Mas também pensar: que ensinamentos podemos extrair da experiência de grandes leitores para analisar e compreender os fundamentos da experiência

1 DUMAYET, P. *Autobiographie d'un lecteur*. Paris: Pauvert, 2000.

2 GIDE, A. *Journal 1939-1942*. Paris: Éditions Gallimard, 1946, p. 24-25. Para ele, a leitura é um “vício impune”, um “guia do pensamento”.

estética nos leitores em formação? A autobiografia de leitor permite igualmente entrever como se determinam os gostos literários e a identidade de leitor. Descrevendo como se encontram o mundo do texto e o mundo do leitor, ela permite observar o lugar que ocupa o processo de identificação na recepção dos textos e a que fenômenos de desdobramento identitário são convidados os sujeitos leitores durante o ato de leitura.

De um percurso de especialista a sua escolarização

Realizar uma autobiografia de leitor pode se impor como uma necessidade entre aqueles que, escritores ou críticos literários, mantêm com os livros e a literatura uma relação privilegiada. Grandes leitores, eles não podem se descrever sem evocar os textos que os marcaram.

Da autobiografia de leitor à identidade literária

É assim que Pierre Dumayet conta “como os escritores entraram” naquilo que ele denomina “sua segunda vida”,³ aquela que os livros nos oferecem, independentemente de nossa vida cotidiana e de nossa idade. Essa metáfora apresenta a cultura literária como um universo autônomo disponível a todo momento. Ao pretender estruturá-lo cronologicamente, o jornalista sublinha as dificuldades próprias do gênero autobiográfico, ligadas à memória recomposta. Ele se pergunta: como “filtrar sua memória”? E chega a lamentar não ter mantido, como Queneau, durante sessenta anos um caderno de leituras. Ele constata também: “Como é difícil reencontrar o leitor que éramos”.⁴ Sua busca é dupla: reencontrar os textos que compõem “sua segunda vida” e se reencontrar ele mesmo tal qual era. Esse desejo de autenticidade o conduz às vezes a se descuidar das traições da memória, a preferir a releitura de um livro cujo enredo se apagou, a “lembrança esquecida” que o faz ouvir a “voz sem palavras” das personagens.⁵ Desse modo, P. Dumayet desloca e circunscreve

3 DUMAYET, P. *Op. cit.*, p. 40.

4 *Ibidem*, p. 29.

5 *Ibidem*, p. 12-13. P. Dumayet evoca a leitura de *Madame Thérèse* de Erkmann e Chatrian: “O que me resta é a voz de Madame Thérèse, uma voz sem palavras,

o objeto do pacto autobiográfico rumo à sinceridade – e à verdade – não do indivíduo no seu conjunto, mas do leitor.

Essa tentação de se dizer pelos livros existe também em numerosos escritores, mas, de fato, ela se limita com frequência à cena inaugural da vida de leitor e às leituras de infância ou de juventude. *Les confessions, Claudine à l'école, Si le grain ne meurt, Les mots, Mémoires d'une jeune fille rangée*, e *W ou le souvenir d'enfance* dão lugar a esses motivos cujo liame com o devir de seu autor podemos pressentir.

Em Gide, entretanto, existe a ideia da autobiografia de leitor. No seu *Diário*,⁶ em agosto de 1940, declara: “Eu queria escrever, nem que fosse apenas por reconhecimento, por elogio das obras que me ensinaram a me conhecer,⁷ que me formaram. O grande defeito de *Si le grain ne meurt*...: não digo nesse livro quais foram os meus iniciadores. Haveria aí matéria para um outro livro, e num plano completamente diferente”. Contudo, mesmo evocando a autobiografia de leitor, Gide não a realiza, ou o faz de maneira indireta, pois é um diário que ele escreve, e por causa disso ele se percebe como sujeito leitor apenas fragmentariamente, na sucessão dos momentos da escrita, ainda que a atividade de releitura o leve às vezes a mergulhar em si mesmo para confrontar sua recepção do momento presente àquela de antes.

Por outro lado, ao descrever sua relação com a literatura, introduz a noção complexa de *identidade literária*: identidade revelada e construída pela literatura, mas também por esta descrita. “Frequentemente – escreve – me sinto tentado a elaborar durante minhas leituras cotidianas uma espécie de antologia, grãos que, aqui e acolá, vou recolhendo”.⁸ Esse gesto antológico aparece como constitutivo dessa identidade literária na

quase real, uma voz que não canta, mas que poderia falar em caso de perigo. Méliande tem uma voz dessa natureza...”.

6 GIDE, A. *Journal 1939-1942. Op. cit.* p. 78.

7 *Ibidem*, p. 76: Gide cita como exemplo a tragédia de Eurípedes, as *Bacantes*, que o abalou profundamente quando a leu pela primeira vez, pois ela entrou em forte ressonância com seu conflito interior naquele momento. “Eu deparei com as *Bacantes* num tempo em que me debatia ainda contra o cerco de uma moral puritana. A resistência de Penteu era a minha àquilo que um Dioniso secreto propunha”.

8 *Ibidem*, p. 108.

qual se exprimem os gostos pessoais. As obras assim colhidas são revestidas de valor na história pessoal do leitor: elas são providas, julgadas dignas de representá-lo.

A noção de identidade literária supõe, pois, uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo. Essa noção requer e estabelece a memória de textos que perfizeram um percurso – evoca um universo literário – mas inclui também uma relação com a língua, com a escrita e com a singularidade do modo de ler, o que Alain Viala denomina “a retórica do leitor”⁹ e que ilustra tão bem o romance de Ítalo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno...*¹⁰

Assim descrita, a autobiografia de leitor é uma tarefa exigente do adulto, grande leitor, escritor ou mediador e podemos perguntar que pertinência e que desafios essa prática pode ter no meio escolar.

A autobiografia de leitor no ensino médio e na universidade: dificuldades e desafios

Uma experiência limitada

Não seria *a priori* paradoxal propor essa tarefa a jovens leitores, ou seja, a alunos de pouca leitura? O exercício – pois é preciso denominá-lo assim – não é sem risco. Como assumir um estatuto de não leitor e contar a seu professor sobre a falta de interesse ou o tédio diante da ideia de abrir um livro? Como falar da falta de vontade de ler quando nos propõem uma experiência literária? Para certas escolas, ler é ainda uma *performance* que se mede pelo número de páginas e pelo tamanho dos caracteres. Privada de seus desafios simbólicos, e por isso

9 VIALA, A. “L'enjeu em jeu”. In: PICARD, M. (dir.). *La lecture littéraire*. Paris: Clancier-Guénéaud, 1987, p. 15-31.

10 CALVINO, I. *Se um viajante numa noite de inverno...* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

tornada atividade mecânica, a leitura é um sofrimento; certos alunos não hesitam em confessá-lo.

Um leitor forçado

Uma segunda dificuldade se refere ao próprio âmbito escolar, que tende a disseminar a imagem de um leitor forçado. As cerca de duzentas autobiografias de leitores nas quais se apoia esta reflexão foram realizadas por um lado no 1º e 2º anos de escolas de ensino médio e, por outro, na universidade Rennes 2, junto a estudantes de graduação em Letras que se habilitam para o ensino. As condições de realização são evidentemente diferentes.

Qualquer que seja o objetivo ou o nível considerado, os discursos colocam em evidência, entre os jovens leitores, uma clivagem identitária entre o leitor escolar e o outro leitor que existe nele. Inúmeros testemunhos convergem para denunciar a obrigação da leitura escolar. Os textos propostos em classe, culturalmente distantes das leituras pessoais, o ritmo de leitura imposto para a descoberta das obras, a lentidão de seu estudo são igualmente queixas pelas quais alguns alunos justificam sua hostilidade. Alguns, como esta aluna, se recordam dos terríveis sofrimentos e do trauma de uma aprendizagem difícil: “E minha vida continuou, engatando as leituras incompreendidas, forçadas, aumentando meu sofrimento”.

Esse sentimento de obrigação é ainda mais intenso à medida que é reforçado pela pressão familiar, o que leva o jovem leitor a, às vezes, ele mesmo se forçar à leitura. Uma estudante de letras clássicas, depois de recordar o papel desempenhado pelos benefícios da leitura, revela: “Parece que, ao ler, eu associo sempre – em graus diversos, claro – a ideia de uma certa obrigação externa, às vezes sutil. (...) Eu tenho a impressão que, para mim, ler se conjuga na maior parte do tempo com o verbo dever”.

Finalmente, é bastante surpreendente descobrir, um pouco atenuada nos escritos dos estudantes universitários, mas ainda assim bem presente, a mesma dicotomia que se observa junto aos alunos do ensino médio entre leituras escolares e leituras não escolares. Isso mostra uma identidade dual.

Um ato fundador

Entretanto, apesar das dificuldades, a prática da autobiografia de leitor é felizmente carregada de ensinamentos para os sujeitos leitores em formação. Fazendo emergir na consciência uma imagem de si mesmo, ela constitui com frequência o gesto de uma identidade de leitor construindo-se ou afirmando-se. Aos professores, ela oferece a oportunidade de descobrir como se constrói a relação com a leitura e a literatura. Ainda mais que a rica coleta de autobiografias de leitores em formação se encontra em muitos pontos com aquelas dos leitores já consolidados.

Desafios identitários, motivos recorrentes

Meu objetivo não é aqui aprofundar os elementos de uma poética do gênero.¹¹ Pareceu-me mais interessante explorar alguns motivos comuns a todos esses textos numa perspectiva mais antropológica do que semiótica ou sociológica.

Na origem, o desejo, a emoção

O primeiro elemento que merece reflexão é a importância do desejo e do afetivo na construção do sujeito como leitor. Como o texto é um “desejo de leitor”, o leitor deve ser em desejo de texto.¹² O desejo de ler nasce de mediações cuja natureza às vezes é imponderável. “A leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina”, escreve Michèle Petit.¹³ Essa afirmação, que pode parecer um tanto provocadora quando submetida a uma comunidade de professores, designa menos o *habitus* cultural próprio “dos herdeiros” de Bourdieu, do que a questão complexa dos modos de transmissão do

11 Seria legítimo, a partir das invariantes – iniciação à leitura por intermédio da mãe, leituras de infância e de juventude, obras marcantes, maneira de ler e relação com o texto no ato lexical e, finalmente, transformação da autobiografia em autorretrato – aprofundar a poética do gênero.

12 BARTHES, R. *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil, 1973, p. 13. “O texto que você escreve deve me dar a prova que ele me deseja. Essa prova existe: é a escrita.”

13 PETIT, M. Antropóloga, professora em Paris 1, autora de *Éloge de la lecture: la construction de soi*. Paris: Belin, 2002; “Les relations”, conferência pronunciada em 13/11/2003 nas jornadas de estudos da adbdp (Associação dos Diretores das Bibliotecas Departamentais de Prêt), publicada na internet: <http://www.adbdp.asso.fr/je2003/petit.htm>

desejo de ler. Este, ela escreve, “nasce frequentemente do desejo de roubar o objeto que encantava o outro, para ter acesso a ele, conhecer seu segredo, se apropriar de seu poder, do seu suposto charme”.¹⁴ Esse desejo de compartilhar uma emoção e de poder fazê-la nascer, se é fundador e preside ao nascimento do leitor, está também sempre pronto a reaparecer ao longo da vida. A vontade de compartilhar o prazer ou o conhecimento do outro estimula a curiosidade. Os adolescentes do 1º ano do ensino médio insistem no gesto de mediação que permite que se situem numa comunidade.¹⁵ Os livros aconselhados por alguém próximo, mas sobretudo pelos colegas suscitam interesse; da mesma forma, o fato de recomendar um livro é mais conscientemente o prazer altruísta do compartilhamento, de não deter sozinho o *segredo*, do que o ato de reconhecimento de uma obra. Essa experiência que todos conhecemos ocupa um grande lugar nos relatos dos grandes leitores. Desse modo, Pierre Dumayet homenageia seu vizinho de dormitório em Westcliff-on-sea que lia Rabelais em voz alta morrendo de rir¹⁶ e também Étienne Lalou que o fez ler *Les nourritures terrestres*, enquanto Gide, na sua maturidade, rememora a curiosidade que se apossou dele quando ouviu Jean Schlumberger e Marie Delcourt falar sobre a peça de Eurípides, as *Bacantes*.¹⁷ O desejo de ler ou reler é um desejo de conhecimento que nasce de uma vontade de compartilhar com os outros leitores, e a palavra desempenha um papel essencial.

Contudo, os textos dos adolescentes do 1º ano mostram que não há relação obrigatória entre desejo de ler e prazer de ler. Muitos alunos superaram sua reticência em ler um texto e aceitam de bom grado que sentiram prazer. Mas essa experiência positiva não chega a vencer no espírito deles o preconceito desfavorável que se associa à ideia de ler. O que remete à força das representações anteriores e à importância (no caso, a fragilidade) da ligação com a literatura construída na primeira infância. “A capacidade de construir com os livros uma relação afetiva, emotiva, e não apenas

14 *Ibidem*.

15 Assim se explica em parte o sucesso de *Harry Potter*.

16 DUMAYET, P. *Op. cit.*, p. 40

17 GIDE, A. *Journal 1939-1942, Op. cit.*, p. 76.

cognitiva, parece decisiva”, diz ainda Michèle Petit. E é verdade que todas as autobiografias de leitores mostram que a leitura é quase sempre, antes de tudo, a procura de uma emoção. Alunos do ensino médio e superior usam termos hiperbólicos para descrever a recepção das obras de que eles gostaram, que fizeram com que derramassem lágrimas. Essas reações sensíveis e violentas são com frequência transcritas metaforicamente pelos escritores. “Eu vibrei como um violão”, conta Gide em *Si le grain ne meurt*,¹⁸ evocando, não sem ironias sua emoção no trecho do marquês de Saint-Vallier em *Le roi s’amuse*. Mais tarde, qualificará a perturbação que o tomou como uma embriaguez ou estado lírico,¹⁹ e fala de deslumbramento para descrever o *élan* de entusiasmo que o leva à leitura.²⁰ Quanto a P. Dumayet, ele compara a embriaguez à leitura dos filósofos, “à sensação que experimentamos quando entramos numa catedral cuja arquitetura é tão arrebatadora que nos perguntamos onde ela vai dar”.²¹ Essa impressão de amplitude do ser²² que resulta do trabalho secreto efetuado pelo texto sobre o sujeito leitor é, sem dúvida, o que é essencial na leitura e é precisamente aquilo que não se diz.

Leitura e transformação de si

“Mas o que podemos falar de uma leitura?”, pergunta André Gide, lembrando o “erro fatal” de seu “relato assim como de todas as memórias; apresenta-se o mais aparente; o mais importante, sem contornos, elide a apreensão”.²³ Acontece que, de fato, cala-se sobre o essencial, aquilo que

18 Paris: Éditions Gallimard, p. 1965, p. 146.

19 *Ibidem*, p. 194: “Logo compreendi que a embriaguez sem vinho nada mais é que o estado lírico, e que o instante feliz em que era tomado por esse delírio era aquele em que Dioniso me visitava”.

20 GIDE, A. *Jornal 1939-1942. Op. cit.*, p. 23.

21 DUAMYET, P. *Op. cit.*, p. 36.

22 Ver também GIDE, A. *Si le grain ne meurt*, p. 202: “eu as sentia (as rimas) crescer em mim como o bater ritmado de duas asas e alçar voo”.

23 *Ibidem*, p. 204.

emerge de si na leitura do texto, a “maneira pela qual se é perpassado pelo pensamento do outro e como isso transforma seu próprio pensamento”.²⁴

Com exceção das obras que espicaçam a consciência e das quais não se consegue facilmente se desfazer,²⁵ é raro que alunos, tanto do ensino médio quanto do superior, analisem a transformação interior que se opera neles durante a leitura. O mais frequente é que isso ocorra à revelia, e seus comentários se limitem a um breve resumo da obra acompanhado da rápida constatação de uma transformação de sua visão de mundo.²⁶

Quando a construção de si pela leitura é evocada enquanto tal, isso ocorre em termos genéricos e raramente a partir de uma obra em particular. É assim que uma estudante universitária explica como após a leitura ela permanece impregnada pelo texto e percebe as metamorfoses que em surdina se produzem nela: “Tenho dificuldade para engatar num novo livro logo após ter terminado um; preciso deixar passar o tempo para que as informações obtidas e as emoções se dissipem e se ordenem, sobretudo se eu acabo de ler uma obra rica em emoções, fascinante, que me tomou por inteiro!”.

Acontece, porém, que alguns alunos se refiram aos abalos que viveram revelando sua perplexidade e indecisão diante de um texto que os perturba. É assim que um aluno de 1º ano fala de seu mal-estar diante da fascinação que experimentou lendo *O perfume* de Suskind, cujo personagem, Grenouille, causa-lhe horror. As questões identitárias são latentes nessa recepção que mistura prazer e desprazer, mas que as palavras transcrevem sumariamente. O estado de confusão interior, intuitivamente percebido, permanece parcialmente não formulado ou se encontra empobrecido e simplificado pelas frases que o transpõem.

24 *Ibidem*, p. 320.

25 Como *Le pavillon des enfants fous*, de Valérie Valère, *Lettres d’Algérie* de Philippe Bernard e Nathaniel Hersberg, *Dans la peau d’un intouchable* de Marc Boulet, *Crime e castigo* de Dostoiévski, *Moravagine* de Blaise Cendrars.

26 Como mostra este comentário de um aluno de 1º ano: “*La mort est mon métier* me ajudou muito e eu agradeço Robert Merle de me fazer avançar no meu modo de pensar, mas de um outro modo que aquele de Rudolf. Compreendi que é preciso ter caráter para se sair bem numa idade em que tudo muda: a adolescência”.

Por outro lado, mais acessíveis à consciência, os fenômenos de identificação ou os laços tecidos com as personagens são experiências pelas quais se forja ou se afirma a personalidade do sujeito leitor.

Identificação, apropriação, memória

Experiência essencial, altamente reivindicada pelos alunos do ensino médio como fonte do prazer de ler, a identificação está no coração das lembranças evocadas ou analisadas pelos jovens, bem como pelos grandes leitores adultos. Enquanto P. Dumayet se pergunta sobre a natureza dos sentimentos que experimentamos pelas personagens, certo aluno de primeiro ano afirma que lê para se “encontrar por trás algumas fisionomias como um clone sentimental das personagens fictícias ou reais”, para “se descobrir por intermédio da experiência do outro”; uma estudante de graduação escreve: “Os livros têm esse estranho poder de multiplicar nossa vida. Cada leitura nos abre as portas de uma existência única. Portamos milhares de identidade” (segue-se uma enumeração). A identificação não é necessariamente fusional: ela pode ser, como ocorre com frequência entre os jovens leitores, um primeiro movimento, espontâneo, involuntário; ela pode ser também uma constatação refletida, fruto de um investimento intelectual e afetivo, como mostra esse comentário que Gide fez sobre o *O processo* de Kafka: “A angústia que esse livro transpira é, por momentos, intolerável, pois como não se dizer o tempo todo: esse ser perseguido sou eu”.²⁷ Aquilo que é sentido e vivido ecoa no coração (o corpo) e no espírito do leitor: não há leitura forte sem ser sensível.

Se a identificação constrói e alimenta a interioridade do leitor, a consciência que este tem varia segundo uma escala dupla que interfere na intensidade e no momento em que a identificação ocorre. Ela pode ser ínfima, leve, apenas a florando, ou então plena e lúcida; ela pode ser adesão ou projeção; ela pode ser simultânea ou se suceder à leitura,

27 GIDE, A. *Op. cit.*, p. 80.

segundo a disposição e a experiência do leitor. Esses elementos se conjugam a cada vez de modo particular.

A forma de apropriação de um texto pode igualmente obedecer a uma ação voluntária. Sublinhar as frases, copiar um texto, aprender sobre ele, lê-lo em voz alta são gestos simples que marcam a apropriação do texto. Todos esses gestos, aparentemente banais, remetem, assim como às questões do desejo de ler, aos desafios identitários que estão no âmago das autobiografias de leitor.

Identidade literária e identidade de leitor

O gosto, suas determinações, seus modos de afirmação, são induzidos pelo gênero autobiográfico. Entre a maioria dos estudantes de ensino médio e superior, esses gostos são instáveis e ecléticos.

Os três indicadores – gostar, reler, preferir – se revelam de uma confiabilidade relativa para circunscrever os gostos literários, uma vez que estes são diversos e flutuantes. Não surpreende que os leitores em formação descubram a literatura e se espelhem nela. No ecletismo se manifesta a curiosidade ou a incerteza sobre o que eles gostam de verdade. O ecletismo é ambivalente: com frequência índice de uma indeterminação, caracteriza também as escolhas estéticas dispersas de grandes leitores, mediadores do livro.²⁸ Pode-se mesmo alegar que essa abertura à diversidade dos textos é um sinal de maturidade e de agudeza intelectual: assim os estudantes se separam do gênero dominante no colégio, o romance, para revelar seu gosto – não exclusivo – pelo teatro ou pela poesia; assumem também o risco de ser confrontados a obras suscetíveis de desagradá-los. Essa dispersão e essa mobilidade de interesses de leitura explicam porque dificilmente, na análise das autobiografias de leitores, se pode passar da noção de gosto (textos de que se gosta) àquela mais restrita e mais precisa de identidade literária (definição de si pela literatura).

28 Ver, por exemplo, a seleção feita por Bernard Pivot na sua obra: *Le métier de lire. Réponses à Pierre Nora*. Paris: Éditions Gallimard, 1990.

É no 2º ano Literário²⁹ que aparece de modo bem marginal a ideia de uma correlação possível entre a personalidade do leitor e certas obras consideradas “importantes”, “significativas”, aptas a “representá-lo”, obras que “refletem sua personalidade”. Na universidade, a expressão utilizada é a de universo literário e é nesse nível que se afirmam escolhas estéticas bastante precisas, as quais levam a uma relação com a escrita que é a de um leitor experiente: “Gosto do estilo apurado da escrita moderna”, escreve uma estudante de graduação. “Às vezes, quanto mais a frase é curta, mais ela é carregada de sentido e de imagens. Quando o texto subentende mais do que diz, o silêncio que reina entre as palavras deixa ver um mundo para além do escrito, um mundo de branco e de ausência onde a imaginação vagueia”. Essa relação com o texto é expressão de um gosto profundo, baseado na experiência literária.

Mas, entre os alunos do ensino médio, só podemos observar o nascimento de gostos de cuja permanência não temos ainda ideia. Se para uma minoria deles podemos falar de *identidade literária*, para a grande maioria, o emprego da noção é prematuro e pouco pertinente.³⁰ Para estes, é preferível usar a noção *identidade de leitor*, não baseada em categorias quantitativas, como grande, mediano e fraco leitor – pois tais categorias são aleatórias,³¹ mas na relação com o texto no ato de ler e na retórica do leitor: maneira de ler no seu entorno, ritmo de leitura.

29 No currículo escolar francês, o ensino médio é composto por três anos que são nomeados de maneira decrescente: o 1º ano é denominado “segundo”, o 2º ano, “primeiro” e o 3º ano, “terminal” por ser o último ano do ensino básico. A partir do “primeiro” o currículo passa a ser mais específico em função dos interesses dos alunos. O “primeiro L” implica uma dominante curricular literária. (N.T.)

30 Visto que as obras de referência com frequência são aquelas do *corpus* escolar ou do repertório juvenil, mais propícias a construir a imagem de uma comunidade (de um grupo etário) do que a favorecer a individualização.

31 Nas autobiografias de leitor, elas correspondem a uma autoavaliação necessariamente muito subjetiva.

Transformações do eu e leitura identitária

A questão da relação com o texto durante a leitura é, como vimos, muito presente nas autobiografias de leitores. Ela permite definir um jogo de cartas identitário composto de figuras emblemáticas de certos comportamentos. Esses modelos marcam um leve desvio em relação às figuras de Michel Picard por não serem fixos: em geral, eles se combinam segundo uma alquimia recomposta incessantemente em função dos textos e de parâmetros pessoais, como a motivação e a experiência. Numa pessoa, eles podem se suceder e figurar, pela passagem de um a outro ao longo da experiência, as etapas de um percurso. Eles permanecem disponíveis no presente do leitor, em função dos textos – não se lê Proust como se lê um romance policial! E pode-se gostar de um e de outro –, em função da vivência de cada um, de pulsões ou fantasmas que escapam a seu controle; esses modelos podem entrar em conflito ao longo de uma leitura.

O escapista

A primeira dessas figuras é a do escapista que vê a literatura como uma evasão de si e da realidade num tempo abolido. O ritmo da leitura é rápido, ofegante: a atenção do sujeito se localiza na intriga, em busca do desenlace. Frequentemente descrita pelos alunos de 1º ano do ensino médio, essa postura, ainda que próxima do ledor [*liseur*] de M. Picard, dele difere, uma vez que, contrariamente ao ledor, o escapista não mantém contato com a realidade.

O espectador

Muito mais frequente e particularmente representativa dos alunos de 2º ano do ensino médio, essa figura de leitor, menos preso à trama dos acontecimentos, privilegia os ecos do texto em si mesmo. Esse modo sensível de leitura é também celebrado pelos estudantes da universidade: “Espero da leitura que ela me torne realmente vivo. Leio para que as palavras me façam vibrar”, escreve uma estudante de graduação. O espectador assemelha-se ao

lido (*lu*) de M. Picard, uma vez que a trajetória do leitor se não é voluntária, como ele diz, ao menos é consciente: busca-se a literatura antes de mais nada para revelação da identidade, jogo consigo mesmo. O leitor esquece rapidamente o detalhe da intriga ou a essência do discurso e só se recorda da emoção experimentada.

O boêmio

O boêmio é um leitor diletante, amador, a exemplo desse estudante de graduação de letras modernas, que se descreve assim: “Eu me dedico raramente a um segundo nível de leitura que visaria a aprofundar minha análise. Eu medito, divago, devaneio diante de um livro. Em geral, não avanço na análise para além da vaga impressão geral que resta depois da leitura feita”. Ligada à figura anterior, mas dela de algum modo distinta: o texto permanece pretexto, mas o descontínuo instaura uma distância em relação à matéria existencial que ele contém. O tempo é dilatado, a exemplo da leitura de fruição que R. Barthes descreve em *O prazer do texto*.

O crítico

Essa figura designa um leitor experiente, sensível aos efeitos do texto e atento a sua forma. Ele se prende aos desafios da escrita, empreende aproximações com outros textos. Essa postura de *leitante* (*lectant*) só aparece verdadeiramente entre os alunos de 2º ano e de modo ainda bastante marginal. No entanto, ela é bastante presente entre os estudantes de graduação e mestrado. Esse modo de leitura repousa na experiência e em uma “distância envolvida”.³² A exemplo do que escreve Gide, em seu *Diário*, sobre as obras que ele lê ou relê: “Eu reli uma vez mais *Cinna* com um encantamento e uma admiração extrema”;³³ “Termino de reler *Werther* não sem irritação. Tinha esquecido que ele levava tanto tempo

32 LANGLADE, G. “Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels”. In: *Le français aujourd'hui*, n. 145, 2004.

33 GIDE, A. *Journal. Op. cit.*, p. 115.

para morrer. Não termina nunca e dá vontade de empurrá-lo”.³⁴ “Releio *Polyeucte* com um desconforto que às vezes se torna intolerável. O protesto se superpõe à admiração e eu não consigo entrar no jogo da peça, é uma obrigação muito arbitrária. Que dever é esse que se confunde com uma obediência idiota?”. A leitura experiente é uma leitura sensível em que as emoções do leitor dirigem e comandam as análises. Às vezes a figura do *crítico* alcança aquela do *artista*, quando o ato de leitura se faz no âmbito da consciência e da fruição de uma criação a dois, assim como analisa uma estudante de graduação: “Trata-se de um verdadeiro prazer quando conseguimos perceber vontades e desejos do autor. Cria-se então uma relação intelectual interna entre autor e leitor; o autor e o leitor veem-se debater sob seus olhos os personagens que eles criaram”.

É claro que esse modo de leitura está no horizonte dos estudos literários e oferece àquele que o pratica um sentimento de plenitude, a partir do momento que seu exercício regular suprime a dificuldade. Esse modo é valorizado pela instituição escolar que hierarquiza os diferentes modelos e coloca o crítico acima do escapista, do espectador e do boêmio. Essa visão é implicitamente presente em muitos discursos que estabelecem uma correlação entre essas modelizações e a idade dos leitores. Se é verdade que o *crítico* é a imagem de um leitor adulto, as outras personagens não têm idade. O *escapista* ou o *espectador* desapareceriam talvez definitivamente? Entre os sujeitos leitores que praticam regularmente a literatura, eles não se deixam ver, mas podem surgir a todo momento por ocasião de uma leitura mais interessada, e é nesse sentido que se pode falar de uma leitura identitária.

Tal fenômeno é particularmente sensível aos estudantes que evocam o conflito que ocorre neles entre o *espectador* e o *crítico*. “Apesar de meus estudos em literatura que impulsionam à análise aprofundada e objetiva, eu me envolvo muito com os textos que eu leio, deixo minha imaginação trabalhar com todas as identificações, me mostrar os lugares desconhecidos... Penso que nesse ponto permaneci uma leitora-criança”, escreve uma estudante universitária, enquanto outra exprime sua nostalgia por ter perdido sua identidade de *espectador*:

34 *Ibidem*, p. 98.

O que às vezes posso lamentar é perder na minha recepção de uma obra essa primeira atitude de leitura que desperta em nós emoções espontâneas, sensações originais, desprovidas de toda abordagem aprofundada e precisa [...] Esse estudo tornado quase instintivo e que às vezes sobrepuja sistematicamente o instinto emocional pode ser penoso. Temos vontade de colocá-lo à distância por alguns momentos.

Essas considerações convidam a refletir sobre o papel dos afetos e da subjetividade na leitura literária da forma como é ensinada da escola à universidade.

Conclusão: do lugar essencial da subjetividade

A coletânea de autobiografias de leitores mostrou que a subjetividade é essencial para a leitura. A subjetividade dá sentido à leitura. “Não creio que um texto possa sofrer ofensa em razão de uma leitura muito pessoal”, diz P. Dumayet. O leitor encontra sua via singular no plural do texto,³⁵ e a literatura, em razão de seu jogo metafórico, lhe permite exprimir os eus diversos de que é feito.³⁶ Essa ideia, presente há mais de trinta anos na teoria literária,³⁷ parece ter permanecido sem muita incidência no ensino onde a subjetividade suscita desconfiança, o que explica a insegurança interpretativa dos alunos de ensino médio e superior, bem como dos professores em formação.³⁸

Em busca senão de objetividade pelo menos de consenso, a leitura escolar, distanciada, atenta à forma, não poderia ser assimilada na maioria de seus modos de realização a uma leitura experiente, pois a leitura experiente, como vimos, não é asséptica. Inevitavelmente, há quem acredite que normas escolares e direitos do texto coincidam. O texto é mais liberal. Tentando preservá-lo dos delírios do sujeito leitor, o ensino

35 BARTHES, R. *S/Z*, Paris: Seuil, n. 70, 1970, p. 18: “Quanto ao plural do texto (...). Alguns sentidos podem ser esquecidos, mas somente se escolhemos lançar para os textos um olhar singular.”

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

37 Conforme sobretudo ECO, U. In: *Lector in fabula* e ISER, W. *L'acte de lecture*.

38 Ver CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. “L'insecurité interprétative des enseignants de français”. In: *Enjeux*, n. 51/52, 2001.

médio transforma a leitura em uma prática formal, descarnada, ao mesmo tempo em que busca desenvolver a sensibilidade dos alunos.

Várias pistas são abertas hoje com atividades que reivindicam uma implicação do leitor e só por esse meio ganham sentido: leitura cursiva, escrita de invenção, encontros estimulantes em torno dos livros. Essas atividades que se sustentam numa confrontação íntima do jovem leitor e do texto literário dão mais lugar à expressão da subjetividade e deveriam favorecer a emergência de gostos e de uma identidade literária.

Anexos

Autobiografias de leitores: alguns exemplos

Morgana: o infortúnio de uma leitora (aluna de 1º ano)

“A leitura representa para mim uma espécie de angústia, pois raramente senti um grande prazer em ler. O que me falta é a concentração, fico pensando em outra coisa. Eu leio, porém não leio, não escuto o que leio. Eu faço duas coisas ao mesmo tempo, eu penso e reflito sobre outra coisa e leio.

Aconteceu de uma vez eu ‘devorar’ um livro inteiro, ao contrário do que com muita frequência me acontece, de abandonar o livro, pois não sentia nenhum interesse pela leitura. Esse livro é *Blé en herbe* de Colette. Ele me deu a sensação de fugir da realidade mesmo estando em outra realidade totalmente diferente da minha. Também li e apreciei alguns poemas de Prévert como ‘Barbara’. Eu adorei esse poema e continuo adorando, até digitei no computador e preguei no meu quarto, o que me permite não esquecê-lo, pois sempre o leio.

Hoje eu gostaria de poder ler para enriquecer e desenvolver meus conhecimentos”.

Fanny: “Le mal de lire” (aluna de 2º ano Literário)

“Minha biografia de leitora só pode ser simples, pois ‘minhas leituras’ são feitas em duas etapas.

Quando pequena (até mais ou menos 14 anos), eu me recusava a ler, certamente decepcionada pela minha aprendizagem. Minhas leituras de menina se limitaram ao livro de leitura da escola primária. Nessa época, me forçavam a ler, além do mais, me forçavam a ler coisas das quais eu não extraía nenhum prazer; eu não gostava de ler, eu me recusava a ler. Minha mãe, contudo, fazia esforço, lia histórias para mim à noite me incentivando a ler com ela. Mas o meu primeiro verão na escola passou sem que meus olhos roçassem uma única frase de livro, mas o segundo foi decisivo. Minha professora não se deixou levar pelo meu rechaço à leitura e não me largou. O que acentuou o meu rechaço à leitura. Minha vida continuou, encadeando leituras incompreendidas, forçadas, e meu sofrimento aumentou. Na 6ª série pediram que eu lesse um livro inteiro sozinha; era *Cabot-caboche* de Daniel Pennac. Fiquei surpresa e meu medo era enorme, um livro de 200 páginas, nunca poderia imaginar ler um livro inteiro, sozinha. Foi assim que a maioria de minhas leituras do fundamental ficou inacabada; meu sofrimento começava a me criar armadilhas, eu lia mais lentamente que os outros, os prazos de leitura eram muito curtos.

No primeiro ano do ensino médio veio *L'ami retrouvé* de Fred Uhlman. O primeiro livro de leitura cursiva que eu consegui terminar; deu o clique. No entanto, quando o olho hoje, ele me parece bem pequeno. Mas foi depois desse dia que eu passei a gostar de ler, que me deu vontade de ler. Minha incompreensão dessa arte naquela época me prejudicou. Era incompetente para ler rápido e bem, minhas leituras tomavam muito tempo e, por causa disso, eram poucas. Mas depois muitos livros me ajudaram a melhorar meu nível de leitura, principalmente o livro de Dai Sijie *Balzac et la petite tailleuse chinoise* que me fascinou e li em pouquíssimo tempo. Na noite em que terminei de lê-lo me deitei muito tarde; era um domingo à noite, uma hora da madrugada e me restavam ainda cerca de 30 páginas para ler, mas eu não conseguia parar, estava enfeitiçada. Mas foi ainda pior

quando eu terminei, não consigo nem descrever os meus sentimentos daquele instante. Tinha lágrimas nos olhos... terminar um livro, foi esse o meu prazer.”

Elisa (Graduação em Letras Clássicas)

“Eu faço parte daqueles que, crianças, tinham outras preocupações que não a leitura. Contudo, fui obrigada a ler por imposição dos meus pais, convencidos de seu benefício. Assim, em geral, o livro que eu fazia de conta ter em mãos na hora do tradicional ‘boa noite’ só era um objeto que, aberto em qualquer página, me permitia evitar as broncas dos pais...”

Logo, à força de me ver confrontada à tradicional questão ‘o que você está lendo agora?’, acabei lendo efetivamente esses ‘livros-objetos’.

Penso que essa anedota está na origem de meu atual perfil de leitora: os livros não são vitais para mim; se eles me ensinam e me comunicam a vida, a vida é, acredito, outra coisa.

Eu poderia, suponho, passar um mês sem abrir um livro, se bem que eu não me lembro de já tê-lo feito.

Parece que, pelo fato de ler, associo sempre – em diferentes graus, claro – a ideia de certa imposição exterior, às vezes pouco perceptível. Eu fico arrasada de sentir certa culpa quando leio um ‘policial’, que não seria suficientemente literário, nem muito ‘enriquecedor’ culturalmente, antes, escolarmente. Eu sou uma leitora em parte escolar, dimensão que pertence a essas obrigações que eu disse antes. Tampouco não é raro que eu escolha um livro reconhecido na literatura e que me pode servir por ocasião de uma monografia, por exemplo.

Eu tenho a impressão de que, para mim, ler se conjuga na maior parte do tempo com o verbo ‘dever’. ‘Deve-se ler’, então leio; e eu compreendo perfeitamente e admito essa necessidade, mas me parece, e o fato de não ter essa necessidade me entristece, que ela não está integrada no círculo das minhas necessidades vitais, individuais. Admiro as pessoas conhecidas que passam tardes inteiras imersas na leitura, eu queria ser assim, mas sou incapaz.

Entretanto, ler é para mim um verdadeiro prazer, tenho, claro, autores 'adorados', páginas grifadas a lápis na minha estante, passagens sublinhadas, copiadas. Sou sensível ao que leio – a primeira parte de meu autorretrato faz pensar que eu só tenho acesso ao livro racionalmente – tenho a mesma relação com os livros que tenho com a pintura, com a escultura, numa palavra, com a arte. Eu gosto do livro que me fala e me emociona, o livro onde compreendo o que é dito, por meio da minha sensibilidade: gosto do livro que fala para mim, que diz o que eu não saberia dizer, aquilo que vivencio sem mesmo às vezes me dar conta. Assim, sou uma leitora em expectativa: espero a frase que me parecerá como uma luz, uma revelação. O livro, a obra onde eu tenho talvez mais prazer é consequentemente a de Proust, o *Em busca*: nunca me decepcionei, minha expectativa está sempre em suspenso nessas longas descrições que às vezes me entediam, mas que eu leio à espera de uma pequena, mínima frase que fale para mim, que fale de mim.”

Sophie (Graduação em Letras Modernas)

“Os livros que me tocam mais são aqueles que transmitem emoções intensas. Gosto do estilo depurado da escrita moderna. Às vezes, quanto mais a frase é curta, mais ela é carregada de sentido e de imagens. Quando o texto subentende mais do que diz, o silêncio que reina entre as palavras deixa ver um mundo para além do escrito, um mundo de branco e de ausência onde a imaginação vagueia. Eu me deixo levar pelas palavras como quando o corpo é tomado pelas drogas. Deixo para a escrita o trabalho de me liberar das correntes desse mundo. Os livros têm esse poder estranho de diminuir o ritmo da nossa vida. Cada leitura nos abre a porta para uma existência única. Nós carregamos milhares de identidades: aquela de uma jovem apaixonada como Emma Bovary, aquela de uma pianista incrivelmente capaz durante a Segunda Guerra Mundial como Wladyslaw Szpilman, aquela de uma criança que afirma com uma voz trêmula que um dia ela será escritora... Nós nos tornamos aquilo que diz o livro, nós nos tornamos uma palavra, um sorriso, uma

luz. Eu espero da leitura que ela me torne realmente viva. Leio para que as palavras me façam vibrar. Para que elas deslizem em mim como milhares de estrelas.”

Caroline (Mestrado em Letras Modernas em Literatura e ensino) – excerto

“Enfim, o que às vezes lamento é de perder na minha recepção de uma obra essa primeira atitude de leitura que desperta em nós emoções espontâneas, sensações originais, desprovidas de todo procedimento analítico aprofundado e objetivo. Para ser explícita, vou tomar como exemplo a situação do espectador diante de uma peça de teatro. Todas as primeiras obras encenadas, a cuja representação se assiste, são mágicas, e a ilusão é impactante já que o espectador instaura uma distância bem menor que o espectador iniciado, experiente. Se o espectador tem conhecimentos aprofundados sobre a encenação, a cenografia, a intenção, ele encontra dificuldades para se desvincular de sua visão analítica da representação: ele estuda o cenário, a iluminação, o figurino e perde essa primeira sensação global da cena e dos atores. Lamento às vezes ter perdido essa impressão 'primitiva' ou ingênua de uma representação. O mesmo acontece com a leitura. Por exemplo, analisamos conscientemente durante a leitura os procedimentos narratológicos utilizados. Esse estudo quase instintivo e que às vezes sobrepõe sistematicamente o instinto emocional original, pode também ser ruim. Dá vontade de se afastar dele por alguns momentos.”