

# ESTUDO DA LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA ATRAVÉS DE PLATAFORMAS DIGITAIS: UM OLHAR A PARTIR DE PRÁTICAS DE LEITURA COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eider Ferreira Santos<sup>1</sup>

*Resumo:* Na presente proposta objetiva-se discutir, teoricamente, o projeto de tese intitulado “Estudo da leitura literária subjetiva através de plataformas digitais: um olhar a partir de práticas de leitura com estudantes da educação básica”, cujo objetivo é analisar de que forma o ensino da literatura, numa perspectiva subjetiva, pode ser viável e eficaz na produção de conhecimento de estudantes num contexto de aulas remotas. Para tal, pretende-se compreender como fazer emergir o sujeito leitor no sujeito escolar num contexto de atividade remotas, compreender as construções subjetivas esse leitor faz de si no processo de confrontação com o signo literário para, então, teorizar a respeito das repercussões dessa proposta de escolarização literária em contexto de aulas remotas. A referida proposta é qualitativa e de natureza bibliográfica, pautada nos princípios epistemológicos da leitura subjetiva tendo como norte, dentre outras, as discussões de Cosson (2014), Cruz (2012) Rouxel (2013; 2020), Langlad (2013) e perfazendo as devidas articulações com o pensamento crítico-cultural. *Palavras-Chave:* Ensino de literatura. Leitura subjetiva. Plataformas digitais.

## INTRODUÇÃO

Analisar de que forma o ensino da literatura numa perspectiva subjetiva pode ser viável e eficaz na produção de conhecimento de estudantes num contexto de aulas remotas é o

---

<sup>1</sup> Doutorando em Crítica Cultural. Linha 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz. Endereço eletrônico: eiderferreira@hotmail.com.

objetivo principal do projeto de tese que hora se apresenta através dessa proposta textual reivindicada pelo Seminários Interlinhas do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. O mesmo projeto, submetido e aprovado no referido programa, a nível de doutorado, quer, considerando as ferramentas linguístico-literárias, compreender como fazer emergir o sujeito leitor no sujeito escolar num contexto de atividade remotas; compreender as construções subjetivas esse leitor faz de si no processo de confrontação com o signo literário para, então, teorizar a respeito das repercussões dessa proposta de escolarização literária em contexto de aulas remotas.

É preciso considerar que, a referida proposta de pesquisa surge da observação do meu próprio campo de atuação profissional partindo do princípio da compreensão de como se dá a apropriação do texto literário por meio de plataformas digitais, por estudantes da Educação básica, querendo ressignificar as práticas de escolarização do texto literário, normalmente centradas na figura do professor. Além disso, a presente investigação tende a fortalecer as pesquisas em educação, em particular do grupo de pesquisa GEREL/UNEB do qual faço parte como pesquisador no Polo UNEB II-Alagoinhas desde 2013.

Cumprir situar, também, que o projeto de tese em questão está estritamente harmonizado ao Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, mais especificamente à Linha 2, *Letramento, identidade e formação de Educadores*, vez que nela promovem-se discussões a respeito das práticas pedagógicas, escolarização, processos de letramento, à formação docente, à sala de aula, aos estudantes e às identidades dos sujeitos que transitam e compõem a escola. Inevitavelmente, portanto, todas as proposições caminham no sentido também do fortalecimento das pesquisas e Grupos de Pesquisa em educação, no campo da Crítica Cultural, a partir do investimento nos signos linguísticos-literários.

## **O CAOS EDUCACIONAL EM TEMPOS DE COVID-19: LUGAR DE NASCIMENTO DA PROPOSTA DE PESQUISA**

Cumprir situar que, na condição de Professor de Língua Portuguesa inevitável é não observar que a leitura do texto literário tem sido deixada de lado em nossas salas de aula, seja em situações de normalidade e, não distintamente, nas situações de pandemia de covid-19, causadora de isolamento social e aulas remotas. Isso só confirma o que Cosson (2011) já afirma a respeito do fato de que a escolarização do texto literário tem se perdido em métodos e aplicações de teorias; sendo restrita ao contexto das chamadas escolas literárias, distanciando o leitor real do texto literário.

Então, a grande questão que se põe não é pensar o ensino de leitura do literário alheio à história da construção literária no Brasil, análise e crítica literárias, como bem nos alerta Cândido (1997); também não se trata de abandonar os leitores em formação à sua própria sorte, mas garantir-lhe que o texto literário esteja na sala de aula, compreendendo que o contato com o texto é capaz de mobilizar as subjetividades do leitor para pensar e repensar a si. É a busca pela garantia do direito à literatura, como um bem fundamental e inalienável, um direito humano (CANDIDO, 2011).

Foi justamente a preocupação com a situação da garantia, ou melhor, falta de garantia ao direito à literatura que, desde que retornei à sala de aula, após concluir o curso de Mestrado, fazendo observações de minhas aulas de Língua portuguesa e literaturas e dos modos como os meus estudantes se apropriam ou não do texto literário, constatei a pouca ou nenhuma fruição da leitura da arte literária em sala de aula. A partir de então, comecei a garantir-lhes um maior contato com o texto literário na intenção de tornar minhas aulas em laboratórios de leitura que aproximassem o texto de leitores reais e, por consequência,

despertassem neles o prazer de estar com o texto. Todavia, com a declaração de pandemia parecia inevitável a continuidade da proposta, vez que a escola onde atuo, solicitou que não fizéssemos a indicação de leituras literárias, mas apenas trabalhássemos “conteúdos obrigatórios”, nesse particular, gramática e historiografia literária.

Assim, nesse período de atividades via internet tenho realizado oficinas de leituras literárias em caráter remoto, as quais têm sido experiências significativas, mas que precisam ser discutidas adequadamente, de modo crítico e reflexivo a fim de consolidar uma proposta de leitura literária através de plataformas digitais que seja eficaz, inclusive, para contribuir com demais professores e professoras de literatura. O referido estudo poderá, entendo, contribuir no campo da pesquisa em Letras vez que, não existe qualquer investigação que tenha ou esteja discutindo ensino de leitura literária subjetiva por meio de plataformas remotas, conforme constata-se no Banco de Teses e Dissertações da Capes, seja em nível de Mestrado ou Doutorado.

Nesse ínterim, o próprio momento de pandemia será motivador de debates a respeito de atividades remotas no campo educacional, como um elemento inevitável e o campo das letras não pode ficar alheio à essa realidade, ainda mais sob o crivo da crítica cultural, mesmo porque o Conselho Nacional de Educação já sinalizou a manutenção de atividades escolares através de plataformas digitais até dezembro de 2021 e há enorme tendência de consolidação do ensino híbrido.

A partir do exposto, cumpre-se afirmar que, a referida pesquisa, de natureza qualitativa com inspiração fenomenológica, fundamenta-se nos princípios epistemológicos da leitura subjetiva e ampara-se nas discussões que tratam de ensino de leitura, letramento e escolarização literária, tais como Rouxel (2012),

Cosson (2011), Cruz (2012), Gomes (2017), dentre outras que auxiliam na construção teórica dessa proposta.

## **ASPECTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA**

Historicamente o ensino de literatura na escola tem se baseado numa perspectiva positivista e estruturalista o que “remete a uma exclusão da leitura ou mesmo do leitor como sujeito” (ROUXEL, 2012, p. 227), do qual é esperado uma leitura consensual, longe de individualizações. Na mesma perspectiva, Cosson (2011), ao tratar dos modos de escolarização do texto literário, observa-se que o mesmo tem se perdido em métodos e aplicações de teorias, o que situa uma espécie de fracasso na escolarização do texto literário e nos impele a buscarmos estratégias outras que deem conta das novas necessidades da escola dos tempos modernos.

Na compreensão dos referidos pesquisadores, o mais importante no processo de análise literária na escola é fazer o aluno ter acesso aos sentidos expressos no texto literário, mas o que se tem visto é a redução deste à uma leitura meramente ilustrativa ou de aplicação. Na chamada “leitura de ilustração”, “reserva-se a pura fruição das obras literárias, sem que esse exercício de leitura seja inserido em um processo verdadeiramente educativo” (COSSON, 2011, p. 1-2); “a leitura de aplicação” usa-se o texto literário “para ampliar e consolidar a competência da leitura e da escrita, auxiliando o desenvolvimento cognitivo do aluno, como se observa em atividades de preencher fichas de leitura, responder questões de compreensão no livro didático, debater o tema do livro lido em casa” (COSSON, 2011, p. 2); no Ensino Médio, “persiste o ensino de história da literatura ou mais precisamente de períodos ou escolas literárias” (COSSON, 2011, p. 2).

A leitura literária na escola tem se dado ainda de uma maneira de “leitura analítica” a qual tem por finalidade “formar um leitor capaz de responder às injunções do texto, e esse leitor não tem nenhuma voz enquanto sujeito sobre o assunto” (2012, p. 275), o que guarda importante relação com o que Cosson (2011) chamou de uma leitura de aplicação. Seja na “leitura de aplicação”, seja na “leitura analítica”, a autoridade da norma prefigurada nos modos positivistas e estruturalistas de ler o texto, pesa fortemente sobre o leitor “a ponto de, muito frequentemente, o aluno se desengajar e não se afirmar em relação ao texto” (ROUXEL, 2012, p. 275).

O que se observa a imposição de “modelos pedagógicos baseados na obediência do aluno a regras definidas pelo professor” (CRUZ, 2012, p. 56). Nesse sentido, observa-se que o professor, de modo geral, é tomado a tal ponto por uma leitura escolarizada que nem mesmo ele é capaz de promover a fruição do texto literário enquanto experiência significativa. É, pois, partindo dessa compreensão que necessita-se pensar novos rumos para a experiência de leitura literária na escola tais como a que Annie Rouxel (2012) chama de “leitura cursiva”: “Leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais” (ROUXAL, 2012, p. 276).

Conforme observa-se, a “leitura cursiva” introduz no espaço escolar um lugar de liberdade para o sujeito leitor, conforme Rouxel (2012), a ponto deste passar de uma implicação mais impessoal e consensual para uma implicação de si no processo de leitura, capaz de mobilizar o “eu”, gerador, inclusive, de uma escrita da invenção provocada pela reação da leitura do texto literário. O espaço do privado aparecerá, inevitavelmente, bem como a própria invenção do cotidiano, “mais que um lugar de

expressão do sujeito leitor, a leitura torna-se um lugar de existência”; “a leitura se torna uma experiência humana de forte envolvimento simbólico” (ROUXEL, 2012, p. 278) ou como afirma Langlade (2013, p. 31) “é dizer que o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor”.

O grande desafio na formação de leitores é, então, sair do formalismo e reabilitar a subjetividade do ser em sua totalidade e compreender “[...] la importância del contexto local como fuente de recursos materiales y prácticas, y asumir como relevantes los conocimientos que las personas poseen acerca del lenguaje oral y escrito, de su entorno, de sus actividades cotidianas y del mundo social” (KALMAN, 2004, p. 27), significando o aproveitamento do sujeito em sua totalidade, seus múltiplos letramentos (literários, sociais, linguísticos) como basilar em qualquer processo de leitura da palavra-mundo.

A questão que se apresenta, então, é que a leitura só ganha sentido para o leitor quando ele se percebe nela inscrito, quando encontra no texto seu lugar de identificação: “esse lugar de identificação pode ser entendido como tudo aquilo que se institui numa memória social e possa expressar, através do discurso, o seu mundo interior e o desejo de estar com o texto” (CRUZ, 2012, p. 71), pois “o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012, p. 278), afinal “se admitirmos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos, e de caráter dos personagens” (LANGLADE, 2013, p. 35).

A partir de suas vivências particulares os estudantes passarão por um processo de reconhecimento de si no texto, pois

“na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (CONSSON, 2014, p. 16-17). A noção de contexto aqui é ampliada e, por isso, torna-se a própria vida dos sujeitos envolvidos no processo de leitura, “entre o dentro e o fora do texto” (GOMES, 2017, p. 102) “já que o texto literário tem interferências externas no seu processo de recepção” (GOMES, 2017, p. 102). A leitura aponta para o social e, é impossível pensar o social, sem pensar os sujeitos, as vidas e trajetórias individuais, mesmo porque “toda prática de leitura é feita num quadro social” (PEREIRA, 2017, p. 95).

Para tal, é imperativo “explorar as subjetividades que permeiam o texto literário, sem impor uma leitura fixa” (GOMES, 2017, p. 104), o que exige do professor promover essa experiência leitora enquanto fato biográfico, experiência (auto)biográfica e, conseqüentemente, capaz de motivar os estudantes a pensarem a leitura do texto literário como disparador de um narrar a si, como um acontecimento biográfico. Nessa situação, “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2014, p. 17), o que tem suas dificuldades, porém, conforme Rouxel (2013), é nessa prática autobiográfica que o leitor toma consciência de si.

A partir disso, observa-se que a experiência literária enquanto fato (auto)biográfico possibilita a resignificação do sujeito através da memória, pois “a memória é, de fato, “uma força de identidade” (CANDAUI, 2016, p. 17) e as memórias de leitura se equiparam à construção de identidade e subjetividade, agindo no corpo como um *habitus* ou experiência incorporada conforme Candau (2016). Torna-se inevitável, então, não mobilizar



leituras anteriores, seja de texto para dar conta da nova vivência e é aí que “a subjetividade e a intersubjetividade se tornem o centro da leitura literária” (ROUXEL, 2015, p. 283). Por tudo isso, a experiência de leitura envolve o sujeito em corpo, memórias e identidades construídas historicamente.

A grande preocupação é como possibilitar experiências de leitura que revelem como os sujeitos leitores se constroem e se percebem no processo de leitura, revelando suas emoções e reflexões suscitadas no ato de ler, em contexto de aulas remotas, vez que a Pandemia do *Sars cov 2* (Covid-19) paralisou as atividades escolares presenciais instaurando uma necessária mobilização de plataformas digitais (*Whatsapp, Google Meet, Team, TeamLin*). Entendemos, como Santos (2020), que é no caos que os conhecimentos potenciais começam e podem ser revelados.

A crise no ensino de leitura literária foi intensificada ao nos depararmos com aulas através de plataformas digitais e, nessa conjuntura, é preciso repensar as práticas pedagógicas, e o ensino de leitura literária a partir de ferramentas tecnológicas digitais. Além do mais “os mundos sociais dos quais participam os jovens nas sociedades pós-modernas são bem mais numerosos e complexos do que nas formas de sociedades anteriores” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 129) e cabe às instituições escolares, aos professores/as, resinificarem o fazer pedagógico, produzindo novos comportamentos, atitudes frente às mudanças dos tempos contemporâneos.

Nessa complexidade do mundo moderno, a pedagogia dos multiletramentos defendida por Rojo (2012), cada vez mais presente no universo das mídias digitais, deve ser levado em conta no ensino, de modo geral, e no ensino de leitura literária, de modo específico. Os multiletramentos potencializados pelo universo digital abarcam múltiplas semioses, as quais permitem

“fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unilateral da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridade) (ROJO, 2012, p. 24-25) e o desafio é aproveitar essa semiótica das tecnologias para, de maneira crítica, pensar o ensino, observando, inclusive, as artimanhas da lógica capitalista e reprodutiva presentes nos avanços tecnológicos.

É aí que questionamentos como os “Nos dias atuais de que forma os docentes têm se preparado para lidar com as mudanças tecnológicas? Como os professores podem realizar uma práxis educativa com o uso das tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), em suas aulas?” (SANTOS, 2017, p. 139-140) ganham relevância. A escola, inevitavelmente, já não pode estar alheia a essas realidades vez que, cada vez mais, a presença tecnológica e as mudanças que ela impõe refletem no fazer educativo. Prova disso é que “é inegável que muitos professores e alunos estão interagindo cada vez mais com esses aparatos tecnológicos, impulsionados pelo apelo da publicidade midiática e também pelas necessidades presentes no cotidiano da vida contemporânea” (SANTOS, 2017, p. 153) e, não dá para ser diferente, pois a escola não está protegida por uma cerca que a isole da sociedade, ainda que, em muitas aspectos, parece ainda está incólume.

“A nova massa é o *exame* digital” (HAN, 2018, p. 26) e não se pode perder de vista que “a alta tecnologia pode distribuir a baixa cultura” (WILLIAMS, 2011, p. 127). Nesse sentido, não se pode fechar os olhos para seus perigos e poder de dominação, exclusão e capacidade de influenciar uma reprodução de subjetividade, capaz de separar “a mensagem do mensageiro, o

recado do remetente, aniquilar o nome” (HAN, 2018, p. 15), portanto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração as motivações, aspectos epistemológicos e realidade de ensino remoto imposto ao contexto escolar em razão da declaração de pandemia mundial resultante da conhecida Covid-19, a presente proposta de pesquisa quer observar até que ponto é possível investir numa proposta de ensino de leitura literária subjetiva através de aulas remotas. Acreditamos na importância e no necessário fortalecimento da escolarização do texto literário, a qual tem passado por fragilidades ainda maiores a partir de experiências de aulas remotas. Espera-se, portanto, resultados que possam contribuir para fazer avançar as pesquisas no campo das letras em suas relações com o cotidiano da escola e, inevitavelmente, que construam prática que possibilitem a emancipação intelectual de nossos estudantes o que ser feito a partir do investimento linguístico-literário.

## REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antônio. Na sala de aula: cadernos de análise literária. São Paulo: Ática, 1977.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. *Vário escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 69-91.
- CANAU, Joel. Preâmbulo. In: *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 15-20.
- COSSON, Rildo. A literatura e o mundo. In: *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2014, p. 14-20.
- COSSON, Rildo. Literatura: modos de ler na escola. In: *O Cotidiano das letras*. Anais da XI Semana de Letras. Porto Alegre: EDIPUCRS. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf>. Acesso em: 8 out. 2019.

CRUZ, Maria de Fátima da. Leitura e escrita na escola neoliberal: um caminho a ser conquistado na educação brasileira. In: *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012, p. 23-103.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da; CRUZ, Antônio Roberto Seixas da (Org.). GOMES, Carlos Magno. Leitura do texto literário: em busca da alteridade. In: *Educação em tempos atuais: experiências e desafios no exercício da docência*. Salvador: Eduneb, 201. p. 101-118.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Escola, saber e figura de si. In: DELORY-MOMBERGER, Christine; PASSEGI, Maria da conceição (Trad.). *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 113-138.

HAN, Byung-Chul. Sem Respeito. In: *No enxame: perspectivas do digital*. (Trad. Lucas Machao). Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2018, p. 25-34.

KALMAN, Judith. Cultura escrita em contexto. In: KALMAN, Judith. *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: UNESCO Instituto for Education, 2004, p. 18-44.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 25-38.

PEREIRA, Áurea da Silva. Desejos de aprender ler e a escrever: entre concepções e crenças as idosas vão aos espaços do TOPA. In: CRUZ, Maria de Fátima Berenice da; CRUZ, Antônio Roberto Seixas. *Educação em tempos atuais: experiências e desafios no exercício da docência*. Salvador: Eduneb, 2017, p. 75-100.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 67-87.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? In: *Cadernos de Pesquisa*. v.42 n.145 jan./abr. 2012, p. 272-283. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/15.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ROUXEL, Annie. REZENDE, Um sujeito leitor para a literatura na escola. In: *Revista Teias*. Entrevista concedida a: Neide Lúcia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodela de. Entrevista com Annie Rouxel. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24526>. Acesso em: 19 de outubro de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Vírus: tudo o que é sólido se desfaz no ar. In: *A cruel pedagogia do vírus*. Edições Almedina, 2020, p. 5-9.

SANTOS, Solange Mary Moreira Santos. Formação continuada e práxis docente: o desafio das tecnologias da informação (TICs). In: CRUZ, Maria de Fátima Berenice da; CRUZ, Antonio Roberto Seixas da (Org.). *Educação em tempos atuais: experiências e desafios no exercício da docência*. EDUNEB: Salvador, 2017, p. 137-165.

SOBRAL, Maria Neide; RAMOS, Natália. Narrativas sobre a emergência da integração da TICs às práticas pedagógicas em Portugal. In: SOBRAL, Maria Neide; SANTOS, Carlos Magno; ROMÃO, Eliana. *Didática on-line: letramentos, narrativas e materiais* (Org.). EDUFAL: Maceió, 2017, p. 215-234.

WILLIAMS, Raymond. Cultura e tecnologia. In: Trad. André Glaser. In: *Política do modernismo*. Editora Unesp, 2011. 127-156.