

Ensino de leitura e apropriação dos saberes pela didática da leitura subjetiva em *nenhum peixe aonde ir* (2006), de Marie-Francine Hébert

Izabel Cristina Marson

Mestranda PROFLETRAS-UENP

Luciana Brito

UENP-UEL

Resumo: Este artigo apresenta a didática da leitura subjetiva a partir de trabalho docente sobre o livro infantil *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2006, que integra o acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). O trabalho aqui apresentado versa sobre a didática da leitura subjetiva, implementada na França no início do século XXI; e proposta de plano de trabalho com *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2006, enfatizando a apreensão dos saberes literários pela escrita de diários de leitura em sala de aula. Partimos da temática dos “conflitos sociais”, com o intuito de trilhar possibilidades de ensinar a ler literatura em sala de aula, para turmas do Ensino Fundamental II, 6º ano, por meio de elementos que revelam a subjetividade do leitor, bem como sua competência estética (ROUXEL, 2014, p.28). O trabalho justifica-se pela subjetividade da leitura estar inserida de forma constitutiva no ato de ler, como questão contextual, sociocultural e identitária do leitor em formação (JOUVE, 2013, p.65 e PETIT, 2008).

Palavras-chave: Didática da leitura subjetiva; ensino de leitura; literatura infantil; Diário de leitura.

Title: Teaching of reading and appropriation of knowledge by the didactics of subjective reading in no fish to go (2006), de Marie-Francine Hébert

Abstract: This article presents the didactic of the subjective reading from the teaching work about the children's book *Nulpoissomouàller*, by Marie-Francine Hébert, 2006, that integrates the collection of National Library Program at School (PNBE). The work presented here deals with the didactic of the subjective reading, implemented in France in early XXI century; and the proposed work plan with *Nulpoissomouàller*, by Marie – Francine Hébert, 2006, emphasizing the grasp of literary knowledges by the daily reading writing in the classroom. We start with the theme "social conflict", in order to aim possibilities in teaching to read literature in the classroom, for classes of elementary school II, 6Th grade through the elements that reveals the reader's subjectivity and its esthetics competence (ROUXEL, 2014, p.28). The work justify by the reading subjective is inserted in the constructive way to read, as contextual issue, socialcultural and identity of the reader in training. (JOUVE, 2013, p.65 and PETIT, 2008).

Keywords: Didatic of subjective reading; reading instruction; children literature; Daily.

Introdução

A partir de observações no universo escolar do Colégio Estadual Dulce de Souza Carvalho, Distrito de Congonhas, Cornélio Procópio, Paraná, em turmas do Ensino Fundamental II, identificamos que temas sobre conflitos sociais são sempre vistos sob a ótica da ideologia dominante presente em livros didáticos, e que avanços no sentido de qualquer atualização do discurso sobre tais temas são rarefeitos tanto quanto tratamos na oralidade quanto nas produções escritas dos educandos. Ao questionar o modo como a literatura infantil e juvenil é vivenciada pela escola, propomos a didática da leitura subjetiva, com

descrição de procedimentos e encaminhamentos para o reconhecimento da subjetividade dos educandos no ato da leitura. Objetiva-se apresentar uma proposta a partir de conceitos sobre o sujeito leitor do texto literário por meio de elementos que revelam a subjetividade do leitor, bem como sua competência estética (ROUXEL, 2014, p.28). Tal proposta justifica-se pela subjetividade da leitura estar inserida de forma constitutiva no ato de ler, como questão contextual, sociocultural e identitária do leitor em formação (JOUVE, 2013, p.65).

Para tanto, apresentamos proposta para a sala de aula, 6º Ano, Ensino Fundamental II, tendo como base o livro infantil *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2006. Para embasar o plano de trabalho para a sala de aula apresentamos a concepção da didática da leitura subjetiva proposta por Annie Rouxel (2013a). Cabe explicitar que, no início do século XXI, entre os teóricos franceses que buscavam as respostas à crise da leitura, surge um sem fim de movimentos que sinalizam para a busca de novas perspectivas de trabalho com o texto literário. Neste âmbito, observa-se que a figura do leitor, hoje interessado em alçar voos para outras direções, fora dos muros orientados pela escola, é assunto para os debates da academia. Para a autora francesa, é premente que se ouça a voz do leitor para encontrar possíveis respostas à formação para a leitura de forma profícua, com o engajamento leitor e obra.

Consideramos, neste contexto, a formação de leitores nos remetendo à problemática elaborada por Gerard Langlade (2013a) que afirma ser preciso voltar-se para a subjetividade do texto e ouvir o aluno sobre o significado e impressões acerca da obra lida, movimento contrário ao que se observa nas escolas que priorizam a abordagem histórica da literatura constante no programa da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Tal contexto, para Vincent Jouve (2002), demonstra o envelhecimento das ideias acerca da formação de leitores na escola, com um evidente distanciamento do sujeito leitor em sala de aula. Segundo Rouxel (2013a), na França da primeira década do século XXI e início desta segunda década, os Comitês de Leitura cumprem o papel de “abrir o livro” com este sujeito-leitor. Debates, impressões de leitura, álbuns de leitura

são recursos propostos para que se insira o gosto aliado às necessidades de um currículo posto.

Toda a proposta estará ancorada em estudos empreendidos por Langlade, Rouxel e Jouve, a respeito das concepções de sujeito-leitor e leitura subjetiva.

A experiência francesa de formação de jovens leitores no século XXI: a didática da subjetividade e o texto literário

A defasagem curricular nas escolas de educação básica do Brasil nos leva a indagar sobre os resultados das metodologias de ensino de leitura, bem como nos coloca em busca de experiências melhor sucedidas. Para tanto, apresentamos a didática da leitura subjetiva, proposta elaborada por Annie Rouxel (2013), Gerard Langlade (2013), Vincent Jouve (2002) e Michèle Petit (2008) para o contexto francês. Tem-se como marco teórico o Colóquio de Rennes, realizado em 2004, sob o tema “Sujeitos leitores e ensino de literatura”. É a partir daí que a França reorganiza o ensino de leitura considerando mais fortemente a presença de emigrantes e refugiados inseridos no cotidiano das salas de aula do país.

Para compreender a didática da leitura subjetiva, faz-se necessário entender o que ocorreu na França, seja no que dista seja no que se aproxima do caso brasileiro, quando se trata de ensino de leitura nas escolas públicas. Michèle Petit (2008) descreve os sujeitos leitores a partir das expectativas acerca da formação destes leitores:

Parece-me que, na atualidade, às vezes há uma nostalgia semelhante, principalmente entre as pessoas que se encontram nas fileiras do poder, seja político ou universitário. Uma nostalgia dessa cena mítica, onde todos se reuniam em torno do patriarca que, sozinho, falava. Um desejo de restauração dessa autoridade antiga que a leitura exatamente contribuiu para enfraquecer (PETIT, 2008, p.45).

A autora atenta para mudanças de comportamento dos jovens e mensura o quanto este novo contexto exige novas abordagens que se

aproximem das condições de compreensão do texto literário proposto, o que ela mesma identifica como complexo, já que as mudanças são imensas. Em outras palavras, Petit defende que, seja nas periferias da França ou em cidades pequenas da América Latina, as experiências de leitura dos jovens leitores existem e podem diferir-se quanto aos títulos lidos, porém, lê-se de outra forma, muitas vezes, fora da expectativa dos educadores, mas sempre inseridos em temáticas contemporâneas que possam interessar igualmente a alunos e professores.

Annie Rouxel (2013a) considera que a autobiografia do sujeito leitor oferece respostas iniciais àquele que lê ora com a escola, ora à revelia dela. E aponta como crucial no todo de sua obra que não se tem uma juventude que negue o ato de ler. Ao contrário, os jovens têm lido muitos gêneros em variados suportes. Para exemplificar, citando os cadernos de leitura de autores como André Gide, Rouxel delinea o que se entende como identidade literária possível de ser revelada por escolhas que perpassem livros de escolha pessoal e ou escolar. Ao relatar experiências de leitura em cadernos autobiográficos, os alunos e alunas da França, sinalizam a importância da subjetividade. Trata-se, para Rouxel, de eliminar do ensino de leitura a valorização da interpretação do literário como reflexo perfeito da crítica literária academicista.

A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora (ROUXEL, 2013^a, p.162).

O fragmento indica a literatura fora das fronteiras da crítica acadêmica. Para a didática da leitura subjetiva, interessa saber dos jovens o que leem, como leem e como utilizam a apreensão da leitura na interação com o outro. É sabido que o século XVIII iniciou a introdução do

literário no contexto escolar, inicialmente para as camadas burguesas e, no final do XX e início do XXI, às camadas populares com o advento da universalização do ensino. Cabe apontar que as dificuldades quanto à formação de leitores na atualidade se devem em muito à estratificação de algumas metodologias e crenças que ainda permeiam o ensino. Rouxel (2013^a, p.71) tem como mais presente a formação de um leitor *forçado*, que é aquele que obedece penosamente às condições impostas pela escola, apresentando relatos que relembram terríveis sofrimentos e traumas que em nada resultam em leitores com experiências culturais e literárias enriquecedoras.

Rouxel lembra Michel Picard, que considera que leitores possam formar mesclas de modelos de leitura no decorrer de sua formação, ocupando inclusive o lugar de leitor *escapista*, ou seja, aquele que vê a literatura apenas como evasão do real. Em contrário ao *ledor*, o *escapista* não traça relações de comparação com o real, e ao extingui-lo aniquila toda possível aprendizagem deste por meio do literário. Outro modelo é o do leitor *espectador*. Muito comum entre os estudantes universitários, tende a tecer sobre o texto apenas as emoções e não propriamente a essência das palavras. Já o leitor dito como *boêmio*, para Picard é um leitor amador, não se atém ao segundo nível de leitura. Para ele, a leitura é um devaneio. E, por fim, o leitor *crítico*, que é o leitor experiente, sensível ao texto, tanto à forma como ao conteúdo.

Na avaliação de Rouxel,

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. Estas 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 (ROUXEL, 2013a, p.83).

A discussão proposta por ela dista do pensamento que visa moldar o leitor, mas trata a formação como contínua, permanente e para além da interpretação defendida por Eco em *Seis passeios pelos bosques da ficção*

(1994), a de um leitor ideal. Lembrando que Rouxel fala de *utilização* do texto pelo leitor, enquanto Eco defende que o leitor ideal *interprete* um texto ideal. Ao descrever e analisar a utilização do texto literário, o termo *utilizar* ganha aqui algo constitutivo do ato de ler, como pertença de si e reencontro com a subjetividade.

Langlade (2013a), por sua vez, lembra que a exclusão da subjetividade é vista ainda como condição para o leitor competente. Sentir seria o mesmo que desmerecer o caráter estético do texto literário. E a ele ocorre perguntar: como, em contextos escolares tão inóspitos, muitos leitores desenvolvem gosto pela leitura para a vida toda? As reações subjetivas seriam assim “catalisadoras” de leitura e não motivo de exclusão da compreensão do literário.

Sobre o leitor profissional, forjado na academia, Langlade afirma que

A distância crítica que o leitor profissional adota não constitui o único modo de leitura do leitor letrado, mas sim uma espécie de caso particular [...] Nessa leitura crítica, o leitor está principalmente atento aos elementos relacionados a uma literariedade construída por meio do conhecimento de códigos específicos da literatura (gênero, intertextualidade etc.). Porém, em uma atitude de leitura “normal” – quando leio “um livro em minha poltrona para meu prazer”-, minha atenção não está focalizada exclusivamente nesses traços estéticos, nesses índices da referência literária, o que não significa que sejam ignorados por mim, que os apague artificialmente de meu espírito; estão, entretanto, associados a outros elementos que remetem a minha personalidade global: meus conhecimentos literários e minhas leituras anteriores, sem dúvida, mas também minha experiência de mundo, minhas recordações pessoais, minha história própria. Não estarei agindo como sujeito literário, mas simplesmente como sujeito (LANGLADE, 2013a, p.32).

Na vertente de Eco, em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994), o leitor interpreta o mundo com os elementos que traz consigo e de seu conhecimento de mundo, a literatura permanece onde está:

sacralizada. Para Langlade (ano), a literatura “é” do leitor, e a utilização do texto literário não aceitará traços artificiais propostos pela crítica, mas sobre este construirá pontes para conexão ou rotas de desvio para o próprio eu pela via da subjetividade. Tais desvios são, na verdade, traços da singularidade do encontro leitor e obra. O autor lembra o caráter inacabado do texto literário e o quanto o leitor dará sentido a tal característica.

Vincent Jouve (2002) ressalta a dificuldade dos formalistas em suas insolúveis teorias pela inexistência de um sujeito psicológico, que considerasse a interação subjetiva. Diante desta constatação, lembremos que previam um leitor “ideal” para determinados padrões de textos literários; ou que valorizavam a distração em detrimento do que seja fundamental ao texto. São, para Picard (apud JOUVE, 2002, p.59) “[...], noções incontestavelmente velhas. Ceder a essas duas tentações é fazer do leitor um fantasma, que nenhuma evocação e nenhum ritual farão aceder à vida”.

Segundo Jouve (2002), o leitor reconstrói seu mundo e o resignifica ao ler o literário, ou seja, o que é vivido é comparado com o lido. “Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido de ficção” (JOUVE, 2002, p.109). Ao assumir o “eu” de um narrador, ocorre a interiorização do texto lido, de certa forma somos o outro ao desestruturarmos nosso mundo para vivenciar o universo deste outro.

De acordo com Jean-Louis Baudry (apud JOUVE 2002, p.110), a leitura “substitui fragmentos e discursos surgidos de toda parte, que tornam cada um de nós seres opostos, divididos, dispersos, um ser sob influência – alguém que não é mais nós e que, entretanto, não é outro”. É o conceito de alteridade que concede ao leitor a condição de se colocar no lugar do outro, viver suas dores e alegrias e emergir da experiência de leitura renovando a si e ao entorno. Neste processo, cabe imaginar o outro como personagem em um tempo e espaço distintos do tempo e espaço

vividos no campo do real pelo leitor. E quando cita a *Implicação e observação*, Jouve lembra que o leitor é levado a reconsiderar seu ponto de vista a respeito do sentido do texto: “Sempre levado a voltar para suas primeiras considerações, deve ler e, ao mesmo tempo, se observar lendo” (JOUVE, 2002, p.114). E, numa espiral, num ir e vir para si e para o texto, a concepção de mundo e de sociedade deste leitor se expande para lançar o sujeito-leitor para a leitura seguinte, sucessivamente.

A criança persiste dentro de nós e assina: é ela que, aí, é o *jogado*, o *lido*, depreendido das leis dos Logos e das categorias do espaço-tempo; é na sua credulidade inocente que, hipocritamente, a tolerância do *ledor*, aqui e agora, se junta à ilusão. A criança serve de suporte e de álibi para a credulidade do adulto: assim reencontramo-la como mediador interno, herói, testemunha ou narrador, em numerosas ficções, e em particular no Fantástico, onde frequentemente lhe é atribuída uma função mista de vítima e de fiador: em *O homem de areia* ou *A volta do parafuso*, por exemplo (PICARD apud JOUVE, 2002, p.117).

Este reencontro com o leitor que fomos, na infância, ilumina o leitor adulto em permanente mudança e transformação. O imaginário realiza avanços a partir de lembranças de quando se era criança, demonstrando que a leitura, portanto, nunca é neutra. Sobre isto, Jouve afirma que existem três formas distintas de impacto cultural a partir da leitura: *transmissão da norma, criação da norma, ruptura da norma*.

No ambiente escolar, ao se falar em texto como gênero, estas formas estarão presentes para a ampliação dos horizontes do leitor. Para Jouve (2002), o impacto da leitura consiste no retorno do literário para a experiência da existência do leitor. Como exemplo lembra que os *best-sellers* atendem justamente a esta demanda não de desestabilização, mas de manutenção e afirmação do pensamento do leitor. O leitor “existe” na figura das personagens que carregam os mesmos valores morais e culturais. O texto literário está na contramão, confronta o leitor e o insere em procedimentos de identificação pela ampliação da consciência e da desalienação. Na concepção de Jouve, tem-se a leitura para além da historicidade, o que endossa o pensamento de Jauss, que lembrava o

perigo de a escola debruçar-se sobre o ensino e identificação em obras dominantes de uma época sem considerar as variantes sociais de outras épocas, contextos e culturas.

Rouxel (2013a), Langlade (2013a) e Jouve (2002) comungam do pensamento de que o leitor sempre dito e sempre lembrado por tantos teóricos, por tantos críticos, é outro, é contemporâneo, precisa ser ouvido, tem o que dizer e o que autobiografar, afinal a literatura está em perigo. O leitor exige novos títulos, novos suportes, novas concepções de linguagem para sobreviver lendo e aportar na subjetividade que humaniza e forma consciência.

Com o passar do tempo, percebi com alguma surpresa que o papel eminente por mim atribuído à literatura não era reconhecido por todos. Foi no ensino escolar que essa disparidade inicialmente me tocou. Não lecionei para o ginásio na França, e minha experiência na universidade foi exígua; mas, ao me tornar pai, não podia me manter insensível aos pedidos de ajuda feitos por meus filhos em véspera de exames ou de entrega de deveres. Ora, mesmo não tendo posto toda a minha ambição no caso, comecei a me sentir um pouco embaraçado ao ver que meus conselhos ou intervenções proporcionavam notas sobretudo medíocres! (TODOROV, 2009, p.25).

Eis o conhecido e clássico lamento de Todorov ao ver frustrados seus esforços em fazer valer a forma e a estrutura do texto. E segue confessando não ter aprendido na escola a entender o que fala a obra, mas o que falam os críticos. E afirma que na continuidade do ensino ácido da literatura pouco ou nada ela receberá de volta em amor.

Reconhecer este contexto foi o que levou centenas de estudiosos do ensino de leitura ao Colóquio de Rennes – França, em 2004, e mais do que isso à identificação por eles, de que as salas de aula na sua completude não haviam lido os mesmos textos clássicos franceses. Desde a década de 1990, a França recebia refugiados e emigrantes do Oriente, África, América Latina, entre outros. Diante disso, ensinar o literário requeria do professor saber que os educandos chegavam falando as línguas do Oriente, tinham os costumes da Síria, ou contavam narrativas da

América Latina. A França precisava pensar o ensino de leitura nestas circunstâncias do território com a presença, inclusive, de muitos povos que habitavam até então, os protetorados franceses em terras de África. Portanto, o reconhecimento do sujeito leitor no ensino da leitura literária é recente. Em comparação com o cenário brasileiro, é preciso destacar o quão distintas são as variações linguísticas, as classes sociais, os lugares de nascimento, a localização geográfica da moradia, a formação ética, moral, cultural e religiosa dos alunos do país. Em uma mesma sala de aula teremos alunos advindos do nordeste e do Rio Grande do Sul; alunos filhos de famílias proprietárias de terras e alunos sem moradia própria, residentes em subúrbios. Este é o retrato da escola pública brasileira nas últimas décadas, após a universalização do ensino.

Para mensurar o quão bem-vindas são estas vozes dos alunos, Rouxel acrescenta que

O literário não se mede pelos critérios do hermetismo: a construção do sentido não exige que se recorra à abordagem hermenêutica. Numerosas obras que foram, durante muito tempo, vítimas de um ostracismo conservador são hoje reconhecidas e apreciadas nas salas de aula. Assim, o romance de Vasconcelos, *Meu pé de laranja lima* pertence hoje às leituras recomendadas para os jovens alunos enquanto nos anos de 1980, ele foi banido em razão de uma língua julgada muito familiar (ROUXEL, 2014, p.29).

Na prática de sala de aula, o livro dito fora do cânone para jovens pode estar num mesmo plano de trabalho com outros valorados, é uma questão de acréscimo desses títulos e de ouvir o jovem leitor, e não propriamente de exclusão ou aniquilamento dos currículos.

Rezende (2014) abona a proposta francesa e lembra que, no caso brasileiro, assim como lá, também

[...] persiste residualmente, sobretudo entre os professores, o ideal humanista de formar pela literatura, aquela concepção ainda arraigada que considera as grandes obras literárias como fonte maior para a elevação do espírito, mas cujas obras-primas não são mais lidas. Tanto professores quanto alunos, quando indagados

sobre literatura, manifestam um discurso que beira o sagrado, mesmo não tendo vivenciado nada disso em si mesmos (REZENDE, 2014, p.49).

Afirma ainda que a escola não cumpre e nem deve cumprir papel totalitário na formação do leitor, ao contrário, a escola faz parte dos momentos de leitura deste educando, que lerá também literatura de massa, literatura popular, entre outras. [...] “uma vez que o leitor que não lê fora da escola, que não descobre o prazer de ler em si, dificilmente conseguirá ler o que os formadores consideram como leitura de formação” (REZENDE, 2014, p.53). Em outras palavras, ler na escola e fora dela é ler para a vida, mesmo que obras de cunho estético heterogêneo. As obras, mesmo que sejam as canônicas, não são a prioridade das aulas, a prioridade é o cumprimento do currículo e do ensinar pela norma rígida da língua materna herdada da Colônia Portuguesa.

Em síntese, Langlade (2013a) prevê as etapas para o leitor e um ir e vir destas ao longo da vida dos sujeitos; Jouve (2002) caracteriza os diferentes leitores e constata como podem ou não avançar; Rouxel (2013a) formula uma didática e se vale da experiência francesa e de outras de sucesso para afirmar o quão possível é educar pela leitura.

Proposta para a sala de aula: *Nenhum peixe aonde ir* (2006), Marie-Francine Hébert, leitura e subjetividade

Uma descrição da organização do livro infantil em questão aponta para a presença de temática apoética que norteia a obra. Com ilustrações de Janice Nadeau e tradução de Maria Luiza X. de A. Borges, o livro traz uma perspectiva interessante: as ilustrações tomam a página toda e, além do texto que contém a narrativa principal, aparece nas laterais das páginas um pequeno livro, aparentemente criado pela protagonista Zolfe, chama-se *O pote dos sonhos*. Ela é amiga de Maiy, mas estão em lados opostos. A protagonista e a família serão vítimas da guerra e estão na lista dos que correm risco de perder a vida por causa da limpeza étnica comum em períodos de guerra. A presença de termos como “os mascarados”, para

simbolizar a desconfiança em relação a vizinhos que antes pareciam amigos, a ficção e a fantasia como arma contra o medo, o choro de bebês em meio à guerra civil, a morte dos homens da casa, o destino de mulheres, idosos e crianças, entre elas Zolfie, universalizam o livro que poderia estar ambientado na Iugoslávia, ou na Palestina.

Como sabemos, na literatura infantil e juvenil podemos observar alguns temas recorrentes, entre estes a guerra. Desenvolvido pelos autores frequentemente como palco de batalha entre perdedores e vencedores, aparece na recepção de leitura dos alunos em produções escritas e orais como espelho do modelo proposto nas leituras de livros didáticos ou mesmo interpretado à luz de produtos da mídia com semelhante visão. Para Ana Margarida Ramos, a infância é vista como lugar da poeticidade em temáticas leves, associadas ao imaginário e ao sonho:

A própria visão maniqueísta do funcionamento e organização das coisas facilita a compreensão, por parte da criança, das regras e conveniências sociais, e, nesta perspectiva, o Bem se opõe claramente ao Mal, os bons são recompensados e os vilões castigados. Demorará algum tempo para que a criança se aperceba, quase sempre paulatinamente, que o mundo é feito de mais cores do que o preto e o branco e que a dúvida e a incerteza residem exatamente numa vasta gama de cinzento que também caracteriza a espécie humana e as suas atitudes (2007, p.98-99).

Podemos entender que a criança não vive apenas no universo dos sonhos e dos contos de fadas. Seja na mídia ou mesmo na escola ou na convivência familiar, ela ouvirá sobre guerras mundiais, guerras santas, guerras nucleares. No seu vocabulário estarão termos como batalha, vitória, derrota, tática, paz, sem que se dê conta de que o planeta vive em permanente conflito, seja aqui ou em países distantes. A cultura de paz proposta pela escola em cartazes e atividades de formação não dão conta de responder à criança porque seu vizinho morreu vitimado pela violência na periferia, ou porque ao longe se ouvem tiros vindos não se sabe bem de onde e isto causa medo e insegurança.

A doçura da infância mostra a todo instante que convive com o outro lado da moeda. Por isso sente-se a necessidade de a escola abordar

histórias de conflitos como parte da construção da subjetividade dos educandos.

Tendo este painel social como pano de fundo, a proposta para sala de aula tem a seguinte configuração: 1. Diálogo com a turma acerca do que sabem e conhecem sobre conflitos sociais; produção de texto individual, com impressões sobre o tema. 2. Leitura, em sala de aula, do livro do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2013(uso de um livro para cada criança); produção de diário de leitura, individual, a partir das impressões de leitura, como atividade nos interstícios das leituras ou quando se fizerem necessários à organização do pensamento do leitor em formação. Defende-se aqui a leitura em sala com momentos para desvendar significados explícitos e implícitos do livro infantil, num processo de ensino da leitura do literário durante as aulas.

De acordo com Rouxel (2014),

Novas práticas se desenvolvem atualmente nas salas de aula, da educação infantil à universidade, dentre as quais, o trabalho com diários e cadernos de leitura. Eles permitem observar o ato da leitura, captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado. Esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação das personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita testemunham essa construção identitária (ROUXEL, 2014, p.26).

Nos escritos dos leitores sobre a obra lida é que podem aflorar ideias criativas e de qualidade subjetiva e humanizadora como resultado da percepção e recepção do literário fora do modelo proposto e aguardado pela crítica acadêmica. Como observado por Rouxel, as anotações de canto de página, muitas vezes no original do livro são, na verdade, o início de um raciocínio a ser desenvolvido nos diários de leitura. A palavra dada ao leitor, neste caso, perpassa a intenção de valorizar justamente a produção do leitor que, na sala de aula, resultará em texto

autobiográfico distinto daqueles produzidos pelos demais educandos, que, por sua vez, observarão outros traços identitários da obra lida.

Rouxel (2014) afirma que

Longe de se envolver na descrição analítica ou erudita das obras que eles leram, esses leitores evocam como elas os inquietaram, como elas os marcaram. Alberto Manguel que, quando adolescente, lia para Borges – ao ficar cego-, conta a sua surpresa diante do interesse por questões manifestado pelo escritor argentino, por questões que lhe pareciam estrangeiras à problemática da obra (periféricas, anexas). Ele mesmo, em seu Diário de um leitor – produção construída sobre a releitura de doze obras que lhes eram favoritas – uma por mês – mostra que são os ecos entre certos aspectos (às vezes secundários, às vezes ínfimos) da obra que ele está lendo e a realidade de sua vida cotidiana que dão valor à sua leitura. Muitas vezes trata-se de um encontro casual, de uma coincidência, mas isso é suficiente para dar sentido à leitura e à sua vida. Essa relação sensível à obra mistura emoção e cognição, como uma alquimia, cada vez mais única, que molda a personalidade do leitor (ROUXEL, 2014, p.22).

Inspirada na experiência de leitura como recepção seguida da apropriação do literário, Rouxel defende que a subjetividade possa inserir significado ao que se lê, isto para além da historiografia literária proposta nos documentos curriculares seguidos pela escola até o início do século XXI e que ainda persiste em muitas instituições do ensino Básico. A criatividade, o ouvir e a organização do pensamento são considerados como parte do ensino-aprendizagem sobre o texto estético.

A competência estética, termo usado pela autora, encontra identificação na escrita dos cadernos de leitura ou diários de leitura. À semelhança do que fizeram os grandes nomes da literatura como André Gide, em seu *Diário dos Moedeiros Falsos* (2009), a criança aprende desde cedo a escrever sobre suas impressões de leitura, despreocupada em repetir a crítica literária, mas orientada pela mediação do professor que a leva a pensar sobre o que lê e assim compreende e apropria-se do saber.

Voltando ao livro infantil *Nenhum peixe aonde ir* (2006), nos fragmentos,

Que chamas são aquelas lá? Não é a escola que está pegando fogo: gritos abafados. Alguém foge. O diretor da escola? Imediatamente é perseguido por um animal que arrasta o seu dono pela coleira. O animal corre, corre, corre, fora de controle, o dono atrás, fora de si. O fugitivo é apanhado. Bang! Você vai morrer. Ele cai. É brincadeira! Vai se levantar. É gente grande brincando de guerra. A prova? Todas as mães desviam os olhos. Só as crianças olham. Olham. Olham.

O que ele está esperando para se levantar? Por que o vencedor retorna, o rabo entre as pernas? Parece que o morto é ele.

[...]

Como? O que vai acontecer com eles? Inútil perguntar. Zolfe sabe muito bem que viajam para lugar nenhum, sem destino conhecido – se é que se pode chamar de viagem um êxodo tocado a fuzil. Quem está cuidando da vovó? Como papai e o irmão farão para encontrá-las? Onde eles dormirão esta noite? Não vale a pena perguntar a mamãe. Zolfe sabe muito bem que não têm nenhum peixe aonde ir. “Nenhum lugar, quero dizer... nenhum lugar aonde ir” (HEBÉRT, 2006).

A narrativa é da protagonista e neste trecho podemos observar possibilidades de trabalho com a subjetividade no momento da leitura em sala de aula. Por ser um discurso da criança em meio à guerra aparecem a imaginação na tentativa de desmentir a cena da morte do diretor. A relação simbólica e afetiva da menina e da comunidade com a escola, agora em chamas. A presença dos militares, da violência, do ataque dos cães. Como a garota tinha um peixe de estimação, nesta jornada ela não tem “nenhum peixe aonde ir”, uma analogia que simboliza os afetos deixados para trás, o aconchego do aquário, a vida colocada em risco na rua, fora da casa.

Ramos (2007, p.128) lembra que as narrativas sobre a temática da guerra para crianças têm tido a preferência por “narrativas credíveis, que

promovam a reflexão pessoal sobre as causas e as consequências da guerra, mas que fujam ao sensacionalismo, evitem o doutrinamento dos leitores e o recurso a estereótipos”. Sendo, para Ramos, de qualidade estética as que contemplam situações metafóricas. Pensamento que se completa na afirmação de Rouxel de que “O leitor, ativo, é o autor de sua própria transformação pela óptica (sic) do texto”.

Considerações finais

Rouxel (2014) propõe a superação do ensino de leitura ancorado apenas na recepção do texto. Para a autora, é preciso avançar no sentido de propor produções de texto que agreguem ao pensamento do leitor possibilidades, descobertas, dúvidas e conclusões sobre o texto literário lido em sala de aula. Desta forma, o uso de diários de leitura ou diários de impressões de leitura ganham significados por acompanharem os alunos no trajeto de apropriação dos saberes literários por meio da subjetividade. Podendo ser organizados anualmente, contribuem para que se avance para além da historiografia literária e podem ser considerados como uma das possíveis respostas ao ensino da leitura em sala. Ao organizar o pensamento na forma de texto escrito, como ato posterior à leitura e debates com professores e colegas em sala de aula, temos a apropriação da literatura com significado para a compreensão da vida e da sociedade.

Referências

- Diretrizes Curriculares do Estado Paraná para Língua Portuguesa e Literatura*. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- GIDE, André. *Diário do Moedeiros Falsos*. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- HÉBERT, Marie-Francine. *Nenhum peixe aonde ir*. Ilustrações Janice Nadeau. Trad. Maria Luiza X. da A. Borges. São Paulo: Edições SM, 2006.
- JAUSS, Hans Robert. *História da Literatura como Provocação à Ciência Literária*. Editora: Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Trad. Neide Luzia de Rezende. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013a.

LANGLANDE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013a.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ministério da Educação (MEC). 1998.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

RAMOS, Ana Margarida. Paz e guerra - os conflitos bélicos na literatura portuguesa para a infância. *Livros de palmo e meio: reflexões sobre literatura e infância*. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013a.

ROUXEL, Annie. Ensino da Literatura: experiência estética e formação do leitor. ALVES, José Hélder Pinheiro (org). *Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014.

_____. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Trad. Samira Murad. São Paulo: *Revista Criação e Crítica*, USP. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858/50609/>. Acesso em: 01 de ago de 2015.

TODOROV, Tzevetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro, DIFEL, 2009.