

PARA UM LETRAMENTO LITERÁRIO SENSÍVEL NA ESCOLA¹

FOR A SENSITIVE LITERARY LITERACY IN SCHOOL

Márcio Araújo de Melo²

Mario Ribeiro Morais³

RESUMO: Apresentamos algumas contribuições dos estudos semióticos e da teoria da literatura para o ensino de língua e literatura em contexto escolar. Destacamos como contribuições para a recepção estética literária a mobilização dos percursos temáticos e figurativos e a leitura subjetiva, ambos aspectos norteadores do Letramento Literário Sensível. Dada a necessidade de proposição de estratégias de abordagem do texto em sala de aula, que formem o gosto do discente pela leitura literária, pretendemos contribuir para a prática docente, para a didatização da semiótica e da teoria da literatura, ao apresentarmos uma sequência metodológica de leitura de um plano de aula, a partir do conto *Venha ver o pôr-do-sol*, de Telles (1988).

Palavras-chave: Ensino. Olhar estético. Teoria literária. Semiótica.

ABSTRACT : We present some contributions of semiotic studies and literature theory to the teaching of language and literature in a school context. We emphasize as contributions to the literary aesthetic reception in high school the analytical reading, the mobilization of thematic and figurative pathways and the subjective reading, both guiding aspects of Sensitive Literary Literacy. Given the need to propose strategies to approach text in the classroom, which form the students liking for literary reading, we intend to contribute to teaching practice, to the didatization of semiotics and literature theory, by presenting a methodological sequence of reading a lesson plan, from the tale *Venha ver o pôr-do-sol*, by Telles (1988).

Keywords: Teaching. Aesthetic look. Literary theory. Semiotic.

¹ Artigo recebido em 3 de setembro de 2017 e aceito em 15 de novembro de 2017. Texto orientado pelo Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo (UFT).

² Doutor em Estudos Literários. Professor do Doutorado em Ensino de Língua e Literatura da UFT.
E-mail: marciodemelo@mail.uft.edu.br

³ Doutorando do Curso de Ensino de Língua e Literatura da UFT.
E-mail: moraismarioribeiro@gmail.com



INTRODUÇÃO

O *quantum* veiculado de todos os tipos de informações, vindas de todos os lados, bem como a velocidade com que circulam, instantânea e ininterruptamente, tornou a proficiência leitora uma necessidade e, por conseguinte, uma competência básica nos dias atuais. Desse modo, desde o âmbito escolar, a proficiência em leitura é fundamental para a inserção do cidadão no mundo letrado. Entretanto, a habilidade leitora é um processo complexo, que se prolonga durante o percurso escolar do aprendiz, no *construto* de sua cidadania, definindo e marcando a sua individualidade.

A priori, se, por um lado, sabemos da importância da competência leitora para os atores envolvidos no processo educacional, por outro, *a posteriori*, percebemos que os resultados das avaliações internas e externas, que aferem também a habilidade em leitura, no caso brasileiro, não têm sido satisfatórios. Constatamos que os problemas detectados são elevados na área do ensino da leitura, ao observarmos os recentes resultados das avaliações, nas quais a leitura é contemplada, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), de âmbito nacional e internacional, respectivamente. As pesquisas realizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2015, tendo como base os resultados dos testes do PISA, do *Third International Mathematics & Science Study* (TIMSS), aplicado nos Estados Unidos, e do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE), realizado nos países da América Latina, por exemplo, demonstraram que o Brasil, entre os setenta e seis (76) países avaliados, no *ranking* mundial, quanto à qualidade da educação, ocupa a 63ª posição em ciências, a 59ª em leitura e a 66ª em matemática. Com efeito, esses resultados insatisfatórios têm contribuído para a implementação de novas políticas públicas para reforma do ensino médio, em especial.

Percebemos que, ao considerarmos algumas possíveis causas para o nível baixo de proficiência leitora, alguns fatores podem contribuir para esse decaimento como a baixa escolaridade da população, cujo contato com a leitura é restrito, refletindo, conseqüentemente, no pouco estímulo no que concerne à formação básica dos leitores infantis; às práticas desmotivadoras em sala de aula; e à "própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler" (KLEIMAN, 2013, p. 21). Desse modo, para Zilberman (2010), o nível de leitura ou de consumo de material impresso no Brasil sempre foi baixo devido, entre outros fatores relacionados ao problema, à elevada taxa de analfabetismo, do reduzido poder aquisitivo de parte substancial da população e da ausência de uma política cultural contínua e eficiente.



Diante dessa conjuntura, somos levados a ponderar, em particular, sobre o papel da escola e do professor, frente à crise da leitura, que vem se apresentando no cenário brasileiro, desde a década de 1970, sendo mais uma a ser acrescida às que se acumulam há mais tempo, como expõe Zilberman. Assim, pautamos, oportunamente, a seguinte reflexão: como promover a formação de leitores proficientes, garantindo a habilidade de compreensão daquele que lê, conjugando, com efeito, o prazer pela leitura na interação com o texto literário?

Há críticos que defendem que a Literatura é uma importante ferramenta, que pode contribuir para o ensino, a aprendizagem e a proficiência leitora, promovendo um encontro prazeroso do leitor com o texto, através da leitura, tendo em vista que a criação literária é uma arte discursiva recriadora da realidade; uma forma de humanização do ser, que ajuda a viver, como argumentam Todorov (2012), Abreu (2006) e Compagnon (2009). A nosso ver, cumpre salientar, ainda, que a contribuição da Literatura para a formação de leitores seja possível porque ela apresenta as funções psicológica, educativa e do conhecimento do mundo e do ser, conforme postula Candido (2002).

Despertar o aprendiz para o ato de ler proficientemente o texto literário, sobretudo, descobrindo e estimulando o prazer pela leitura, de forma singular, envolve a conjugação de múltiplas ações didático-metodológicas, que se configuram em muitos desafios na esfera escolar, especialmente para a disciplina de Língua Portuguesa, para o ensino e leitura literária. Nesse sentido, este artigo apresenta marcos teóricos para um Letramento Literário Sensível (doravante LLS), a fim de contribuir com o ensino de língua e literatura, com a formação de leitores, ao mobilizar discussões dos campos da Semiótica e da Teoria Literária.

Este artigo está organizado em três seções. Em *Letramento Literário Sensível: a formação de um olhar estético subjetivo e inteligível*, buscamos conceituar o letramento sensível, mobilizando revisão de literatura em torno da semiótica sensível, da teoria da literatura, na perspectiva da leitura subjetiva. Nesse movimento, dirigimos nosso olhar para o que pontua as contribuições dos estudos semióticos e literários (FONTANILLE, 1999; BERTRAND, 2003; GENINASCA, 2004; LANDOWSKI, 2005, 2017, 2014; TEIXEIRA, 2017; BOURDIEU, 2007).

Em *Teoria da literatura e teoria semiótica: travessias contemporâneas para o letramento literário sensível*, procuramos apresentar algumas das recentes discussões teóricas que vêm contribuindo para a problematização do ensino e da recepção da leitura literária, relacionando aspectos semióticos e literários, via Estética da Recepção (ROUXEL, 2012; BARROS, 2005; TEIXEIRA, 2011a; ROUXEL, 2012; ROUXEL, LANGLADE; REZENDE, 2013; EANGLETON, 2006; JAUSS, 1993; ISER, 1999; PETIT, 2009). Por fim, em *Elaboração metodológica de um plano de aula sob a ótica do letramento literário sensível*, apresentamos as etapas metodológicas de um plano de aula de leitura



literária com o conto *Venha ver o pôr-do-sol*, objetivando subsidiar o trabalho do professor no ensino médio.

LETRAMENTO LITERÁRIO SENSÍVEL: A FORMAÇÃO DE UM OLHAR ESTÉTICO SUBJETIVO E INTELIGÍVEL

Interdição da produção literária africana, invisibilização dos saberes culturais artísticos locais, valorização do cânone ocidental, imposição do pensamento anglo-saxão, deslegitimação da produção afro-americana, demonização e sujeição das margens (o Oriente) em detrimento do centro (o Ocidente), apagamento dos conhecimentos do Sul, pela cultura dominante são questões problematizadas nos estudos críticos literários africanos de Appiah. Em defesa do nativismo, da valorização da produção literária e dos saberes culturais locais da África, o autor critica a supervalorização dos conhecimentos e práticas estrangeiras, inclusive as pedagógicas, estandardizadas nas academias e escolas, enquanto saberes transplantados do ocidente.

(...) o anglo-saxonismo desempenhou um grande papel no estabelecimento do cânone das obras literárias a serem estudadas nas faculdades britânicas e norte-americanas; e os professores que saíram dessas faculdades para as escolas secundárias levaram consigo o cânone anglo-saxão. (APPIAH, 1997, p. 83)

Mobilizamos as discussões de Appiah sobre os conhecimentos literários interditados de África, porque, no caso das escolas brasileiras, a situação ganha uma dimensão um tanto similar. A escola colonial e, infelizmente, também a pós-colonial ainda desempenham um papel de atores que favorecem a reprodução da hegemonia cultural literária do Ocidente, sendo cristalizado: a) na formação docente fundada na assimilação e na transposição conteudística; b) na eleição de obras clássicas para leitura, análise macroestrutural e aferição em exames em redes; c) no pensamento hegemônico eurocêntrico subjacente às discussões das obras literárias com reflexo na marginalização dos saberes periféricos; d) nas práticas pedagógicas da cultura dominante reproduzidas nos livros didáticos e paradidáticos; e e) nas práticas escolares engessadas, inócuas, redutoras, de aplicação de atividades com fim em si mesma, de leitura e escrita apenas para a escola ou para o docente.



As discussões de Bourdieu coadunam com esse pensamento, ao colocar em questão a crítica social do julgamento da apropriação dos bens culturais. Para o autor, o estabelecimento das condições em que são produzidos os consumidores para esses bens culturais e as diferentes maneiras de apreciação ou gosto (legítimo, médio e popular) legitimam a distinção social, hierarquizando as classes e as artes. Assim, somos sujeitos classificados pelo gosto, ou melhor: "O gosto classifica aquele que procede à classificação: os sujeitos sociais distinguem-se pelas distinções que eles operam entre o belo e o feio, o distinto e o vulgar (...)" (BOURDIEU, 2007, p. 13).

O olhar puro do espectador culto e o gosto legítimo da classe mais rica em capital escolar são formas que constituem e legitimam os valores e bens culturais da classe dominante. De forma incontestada, a escola tornou-se um canal de comunicação desses bens. Para Bourdieu, essa instituição, tal qual a família, funciona como um espaço em que se constituem, pelo próprio uso, as competências julgadas necessárias em determinado momento, pela classe dominante, assim como espaço em que se formam os valores de tais competências. A escola sanciona positiva ou negativamente os valores, controla o desempenho discente, marcando o que é aceitável e desincentivando o que não o é. A exemplo disso, a escola, pela legitimação do cânone literário, enquanto representação dos gostos da classe dominante que os legitimou, sanciona o que ler e o como ler, cerceando modos de ler informais e subjetivos e obras menos mercadológicas e não clássicas.

Isso posto, o estudo do cânone organiza e estrutura as práticas reiteradas na sala de aula, ocorrendo, portanto, uma sincronização e homogeneização dos saberes e dos gostos hegemônicos. Nesse sentido, o espaço escolar evidencia marcas da condição de aquisição/transmissão conteudística, acabando por legitimar e reproduzir o olhar e a voz da classe dominante nos currículos, além de se tornar um espaço de reificação da escolarização do gosto legítimo, em detrimento do consagrado como naturalmente ilegítimo, popular, periférico.

O *olho* é um produto da história reproduzido pela educação. Eis o que se passa em relação ao modo de percepção artística que se impõe, atualmente, como legítima, ou seja, a disposição estética como capacidade de considerar em si mesmas e por elas mesmas, em sua forma e não em sua função, não só as obras designadas por essa apreensão, isto é, as obras de arte legítimas, mas todas as coisas do mundo, tanto as obras culturais que ainda não foram consagradas (...) quanto os objetos naturais. (BOURDIEU, 2007, p. 11, ênfase no original)



A voz, o gosto e o olhar canonizados são os legitimados na/pela escola, que, em tese, reproduz os saberes oriundos da academia por meio dos professores egressos. No âmbito da leitura literária, a interpretação legitimada é aquela autorizada pela crítica literária, que invisibiliza a subjetividade dos alunos e gestos de leitura não previstos pela leitura consagrada. Nesse sentido, identidades e sentidos são forjados na escola, quando há interdições das particularidades subjetivas dos discentes. A tese de que os saberes e as práticas, no cerne da leitura, são reprodução canonizada da cultura Ocidental, leva-nos às indagações: Como ampliar o modo de ler da obra literária no âmbito escolar? Como ensinar a leitura de literatura na escola? Como construir sentidos possíveis na interpretabilidade do texto literário na sala de aula?

Defendemos a tese de que o LLS, por viabilizar um olhar estético subjetivo e inteligível sobre a obra, pode contribuir para o como ler, como ensinar e como construir sentidos na leitura literária escolar. Para tal, fundamentamos o LLS nas postulações da Semiótica Sensível, da Sociossemiótica e da Teoria Literária.

O texto literário constitui-se ponto de partida muito rico para se pensar a articulação entre o plano de expressão e conteúdo em textos verbais (TEIXEIRA, 2017). Isso ocorre porque o plano da expressão, no ato da leitura, afeta nossos sentidos, e isso constitui parte de nossas experiências com a leitura literária, atravessando nossos sentidos pela sensorialidade, pela corporalidade, capazes de refazer nosso mundo sensível. Desse modo, a produção de sentido pelos sujeitos, a partir de um olhar sensível e inteligível sobre o objeto, passa pela correlação das categorias dos dois planos da linguagem que constituem o texto literário, o da expressão e o do conteúdo, que são indissociáveis. "A relação entre esses dois planos, que se pressupõem reciprocamente, constitui precisamente a semiose" (BERTRAND, 2003, p. 163).

Acreditamos que a perspectiva fenomenológica do texto literário (FONTANILLE, 1999) e as interações sensíveis entre sujeito e objeto, entre leitor e texto, na vertente do LLS, jogam luz o diálogo entre o sensível e o inteligível na contemplação estética das artes.

Além e ao lado de uma semiótica das paixões, a semiótica dos sistemas semi-simbólicos oferece a possibilidade de recuperar esse diálogo do inteligível com o sensível, ao destacar, na correlação entre as categorias dos planos da expressão e do conteúdo, os mecanismos reveladores da transformação das sensações em manifestação signica. (TEIXEIRA, 2017, p. 2)



O LLS seria, então, esse processo de recepção do texto literário fundado na perspectiva da correlação e do diálogo do sensível com o inteligível, que surgem de interações de categorias entre os planos de expressão e de conteúdo. A correlação sensível e inteligível, tendo por base a plasticidade ou flexibilidade dos sistemas semi-simbólicos, emerge da capacidade maleável, flexível, da construção dos sentidos, pois estes são negociados nas interações entre sujeitos e/ou objetos. Nesse sentido, o LLS pode ser caracterizado como o *prise* proposto por Landowski, ao discutir a inter-relação, a justa medida, do nível sensível e no inteligível na pintura de Geninasca: "(...) uma teoria e uma prática semiótica diretamente em *prise* (ação sobre ação, relação juntiva dos sujeitos e objetos) sobre as condições da emergência do sentido a partir do conjunto de relações à extensão, à duração, às coisas, ao outro, de que é feito nosso estar-no-mundo" (LANDOWSKI, 2017, p. 28)⁴. Assim, o LLS é caracterizado pela ação sobre ação (entendida aqui como ação significativa simultânea, contínua e maleável), pela relação ou envolvimento juntivo dos sujeitos com o objeto texto literário verbal e não-verbal na construção dos sentidos no ato da leitura.

A partir do olhar de Landowski sobre a pintura de Geninasca⁵, defendemos que o LLS apreende inseparadamente, entre o rigor e o sensível, a justa medida, na qual as práticas de leitura literária não residem nos polos escolares extremos do ler por ler e do ler para abstração dos elementos macroestruturais e da metrificacão poética, da objetivação, que não formam leitores, mas podem residir na relação juntiva, negociável, subjetal dos sujeitos em interação na leitura. O LLS é, desse modo, gosto, que não é excesso nem falta, mas justa medida (LANDOWSKI, 1997).

Com base em Geninasca (2004), que analisa o olhar estético de Ego-viajante, que toma a Planície de Lombardia, na Itália, como objeto de recepção estética, na contemplação daquela vista magnífica, defendemos que o LLS promoveria esse olhar estético do gozo, da estesia, dos sentidos negociados e construídos pelos ecos das subjetividades da alma dos leitores literários, cujo olhar sensível e inteligível é descompromissado do discurso social (já assentado pela tradição), que pretende subordinar o ver ao saber, o olhar subjetivo ao inteligível. Nesse olhar estético do gozo, há uma relação fruidora e inseparável das camadas primárias e secundárias do sentido (BOURDIEU, 2007).

O LLS é fundado, igualmente, na semiótica sensível e na sociosemiótica de Landowski (2005; 2014). Para este, a semiótica sensível, como

⁴ No original: "(...) une théorie et une pratique sémiotiques directement en prise sur les conditions de l'émergence du sens à partir de « l'ensemble des rapports à l'étendue, à la durée, aux choses, à autrui, dont est fait notre être-au-monde" (LANDOWSKI, 2017, p. 28). (Tradução nossa).

⁵ Segundo Landowski, a obra de Geninasca evidencia fazeres da ordem do sensível e do inteligível, ora desempenhando papel de pintor abstrato (explorando o plano do não-figurativo, do rigor cientificista), ora o de semioticista literário (explorando o plano do figurativo, do sensível construído na relação da expressão e do conteúdo).



teoria do sentido, cuja imanência analítica vai além do texto e da sua interioridade, contempla as práticas sociais interacionais, apresentando como possibilidades de construção e interpretação do(s) sentido(s) a partir das diversas relações que emergem entre os sujeitos e os objetos. Tanto sujeito, quanto objeto, na semiótica, ganham uma definição relacional. Ambos são definidores da constituição identitária do sujeito através da significação, da semantização construída ou interpretada nas suas relações com objetos ou com outros sujeitos.

Para Greimas (2002), os sentidos são construídos na relação negociada entre sujeito e objeto. No caso do objeto estético, essa construção de sentido configura-se quando o sujeito articula o jogo da significação na relação com o objeto, utilizando todo o seu repertório de conhecimentos aprendidos socialmente, dos próprios sentidos corporais, que são convocadas pelas sensações prazerosas do corpo. A relação do sujeito e objeto estético, como objeto impregnante, é capaz de arrebatá-lo de seu percurso de ação e colocá-lo, por um instante, em uma situação de prazer estético que se origina da própria ação do objeto sobre o sujeito.

Landowski empreende uma reflexão em relação às análises sobre a apreensão estética na semiótica, criticando aquela que separava o sensível do inteligível. Para ele, a confluência estética, a relação do sensível com o inteligível, do sujeito com o objeto, é “uma outra forma de encontro entre o homem e o mundo” (LANDOWSKI, 2005, p. 94). Para esse semioticista:

(...) a convocação do sujeito pelas qualidades imanentes das figuras do mundo sensível parece então coincidir com a revelação do sentido. Desse ponto de vista, não é possível opor conceitualmente o sentir, com o seu caráter imediato, à reflexividade do conhecer, nem separá-los analiticamente. Deve-se, ao contrário, procurar dar conta da maneira pela qual o sensível e o inteligível, essas duas dimensões constitutivas da nossa apreensão do real, essas duas formas complementares de um único saber sobre o mundo, misturam-se e, provavelmente, até se reforçam uma a outra. (LANDOWSKI, 2005, p. 94-95)

Nessa perspectiva, Landowski concebe o sentir como uma condição de apreensão do mundo que irá, enfim, nortear a construção de sentidos, como um estado necessário e integrante do processo de significação. “A percepção das qualidades imanentes das figuras do mundo sensível surge, assim, como outra forma de interagir com o mundo (...)” (ASSIS NETO, 2015, p. 3), conforme defende Assis Neto. O sentido articulado incorpora alguma coisa que emana diretamente do plano sensível: enquanto, por um lado, a significação está já presente naquilo que



os sentidos nos permitem perceber, por outro, o contato com as qualidades sensíveis do mundo fica ainda presente no plano onde o sentido articulado se constrói (LANDOWSKI, 2005, p. 95).

A sociossemiótica proposta por Landowski, como teoria geral do sentido, contribui para a fundamentação do LLS, ao postular os regimes de interação que emergem “também das práticas sociais mais diversas, numa palavra, da vida cotidiana nas suas múltiplas dimensões, inclusive a do sensível” (LANDOWSKI, 2014, p. 10). O LLS ganha base na sociossemiótica porque consubstancia a construção do sentido textual, enquanto prática negociável, intercambiada entre sujeitos e objetos, encaixada nas interações sociais.

O LLS funda-se nos regimes de interação de ajustamento e assentimento, propostos por Landowski (2014), mas a escola pautar-se pelos regimes de manipulação e programação, cujas formas de relação interditam o olhar estético do leitor na sala de aula. Com base no semioticista francês, podemos afirmar que o ajustamento funda-se na sensibilidade, na negociação dos sentidos da leitura do texto literário. Já no assentimento, no LLS, defendemos que o aluno é levado a viver sob a lógica das interações ariscadas durante a leitura, a voz e as paixões subjetivas dos alunos são percebidas pelo docente, que, juntos, vivem na lógica do inesperado, na percepção dos sentidos do texto. Assim, o olhar estético sensível, na lógica do ajustamento, busca rupturas e estesias (acidentes) na leitura.

No LLS, ajustamento e assentimento são regimes de interação que valorizam o sensível e o inteligível. Esses planos, como temos defendido, podem ser trabalhados na leitura literária em sala de aula. Portanto, sensível e inteligível podem ser copresentes na escola, o que pode ser ratificado com as ideias de pensamento pós-abissal e de epistemologia da visão, de Boaventura Santos (2005; 2010), cujas postulações nos apropriamos para, também, caracterizar o LLS.

Pensamento pós-abissal e epistemologia da visão são termos do âmbito da sociologia, sendo relacionados às bases teóricas dos letramentos sociais, relativos às práticas sociais e relações de poder. Nos novos estudos dos letramentos sociais é imprescindível “a importância do processo de socialização na construção de significado do letramento para os participantes” (STREET, 2014, p. 44). Com efeito, nessa perspectiva de letramento, as vozes sociais e os sujeitos, nas relações estabelecidas com objetos discursivizados, são mobilizados na/para construção e interpretação dos sentidos semantizados pelas práticas sociais, ideológicas e culturais que subjazem aos usos dos textos literários.

O pensamento pós-abissal, para Santos, “parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não-abissal” (SANTOS, 2010, p. 52). Na visão do autor, a primeira condição para um pensamento pós-abissal é a copresença, significando que práticas e agentes assumem posições



igualitárias, de ambos os lados da linha. “Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (p. 54). Já a epistemologia da visão “é a que pergunta pela validade de uma forma de conhecimento cujo momento de ignorância é o colonialismo e cujo momento e forma de saber é a solidariedade” (SANTOS, 2005, p. 246).

No LLS, o sujeito, nos usos que faz da escrita e da leitura, não é excluído. O professor, detentor e transmissor de um conhecimento científico legitimado, de veiculação escolar, deve negociar os sentidos do texto com os alunos, valorizando conhecimentos empíricos, subjetivos dos educandos. Portanto, o LLS viabiliza a copresença das vozes excluídas dos educandos, quando em uma leitura de um conto, por exemplo, muitas subjetividades vêm à tona, na recepção e discussão do texto. Essas subjetividades leitoras são desestabilizadoras, revolucionárias, emancipadoras, porque questionam a legitimação de formas rígidas de interpretabilidade do texto literário. A educação colonialista, eurocêntrica, etnocêntrica e ocidentalista do letramento literário tradicional têm suas bases deslocadas para um conhecimento emancipador e solidário, no LLS, visto que este modo de letramento valoriza a diversidade de leituras presentificadas na literatura, porque empoderador, havendo, portanto, uma valorização dos conhecimentos periféricos, marginalizados. Nesse sentido, a semiótica tem a investigar o modo como os sujeitos elaboram sentidos para o que leem, do que se valem para confirmar em seus gestos de leitura, o que cooperam para que se leia numa ou noutra direção, o que negligenciam.

TEORIA DA LITERATURA E TEORIA SEMIÓTICA: TRAVESSIAS CONTEMPORÂNEAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO SENSÍVEL

O LLS é atravessado pelas postulações da teoria semiótica, como vimos na seção anterior, mas também, ele o é pela teoria da literatura. Com efeito, objetivamos mostrar como essas interseções teóricas podem contribuir para a construção de paradigmas interpretativos de leituras abertas ou subjetivas nas aulas de literatura.

Proveniente da análise estrutural proposta pelo formalismo russo, caracterizada pela abordagem convencional da história da literatura, cronológica e progressiva, as práticas escolares, no âmbito da leitura, deixaram pouco espaço à subjetividade do leitor. A leitura analítica escolar, para fins avaliativos, como aferição de saberes e competências individuais a partir da



dissecação dos elementos macroestruturais do texto, tem sido alvo de críticas, porque ela não dá voz ao leitor, para que ele compartilhe e exprima suas percepções, seus sentimentos, seus sentidos construídos durante a leitura. Por outro lado, a leitura cursiva ou subjetiva, no âmbito da teoria literária, caracterizada pela flexibilidade, fluidez e reflexividade, é uma proposta de apropriação da singularidade da obra, porque confere ao leitor mais liberdade e introduz as reações do leitor, abandonando a estrutura canônica de leitura formal e objetiva em si mesma (ROUXEL, 2012).

O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetiva, mas de acolher os sentimentos dos alunos, incentivando seu envolvimento pessoal com a leitura. (ROUXEL, 2012, p. 1)

A mudança de paradigma das práticas de leitura literária escolar é fundamental para a constituição do sujeito leitor. Se almejamos formar leitores de literatura, cujo olhar estético seja perpassado pela dimensão sensível e pela inteligível, convém mudar as práticas fundadas no formalismo, no convencional ensino historiográfico de literatura, e enformar o espaço da subjetividade do leitor, tendo em vista que

(...) o investimento do leitor como sujeito é incontornável e necessário a toda experiência verdadeira de leitura, parece urgente repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar. É possível modificar a relação com o texto construído por meio da leitura escolar desenvolvendo uma 'didática da implicação' do sujeito leitor na obra. Para isso, convém incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços, em seu discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e fantasmático. (ROUXEL, 2012, p. 10)

Na leitura cursiva, os sujeitos, sendo diferentes, configuram subjetividades múltiplas. A leitura subjetiva é, portanto, um espaço para as permissões, para as "flutuações das impressões singulares dos leitores durante a leitura" (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 8). O sujeito leitor é um autor da



singularidade da obra, porque ele constrói um novo texto durante a leitura literária, a partir de seus ecos subjetivos, das suas emoções, dos seus devaneios, das associações de ideias, das suas lembranças (LANGLADE, 2013).

Na leitura subjetiva, o leitor reencontra um mundo interior de sensações, um ritmo, porque "os textos agem em vários níveis - sejam eles lidos em voz alta ou ouvidos no segredo da solidão: através de seus conteúdos, das associações que suscitam, das discussões que promovem; mas também de suas melodias, seus ritmos, seu tempo" (PETIT, 2009, p. 61).

Estudos contemporâneos da teoria literária, como os da Estética da Recepção, e da semiótica, sobretudo a discursiva e a sensível, podem ganhar status de travessias na abordagem do texto literário no âmbito da sala de aula, ao promover a subjetividade leitora, o sensível, as construções de sentidos dos/pelos sujeitos leitores na leitura. Aspectos da subjetividade da leitura e das interações entre sujeitos e objetos presentes na primeira corrente, a semiótica, presentificam-se, também, na segunda, a teoria literária, daí o caráter de travessias entre essas teorias.

A Estética da Recepção revaloriza o leitor no ato da leitura (EAGLETON, 2006), ao enfatizar o papel do leitor na recepção do texto literário, no qual o receptor textual imprime a sua própria interpretação, a sua marca, os seus repertórios na construção dos sentidos, a partir da noção de horizonte de expectativas e de emancipação, como processos históricos de recepção da obra (JAUSS, 1993; 2002), e ao priorizar o efeito que a obra causa em seus leitores (ISER, 1999). Essas proposições se configuram, com efeito, como teorias do texto literário que podem contribuir para a introdução de discussões específicas e de metodologias de abordagem do texto em sala de aula, acerca da atuação do leitor na recepção estética textual, considerando que a obra literária se concretiza na interação autor-texto-leitor (COMPAGNON, 1999).

Para Jauss (1993), a palavra-chave fundamental em seu universo teórico é emancipação. Por meio da experiência com a leitura, a literatura pode libertar o leitor de adaptações, prejuízos e apertos da sua vida prática, levando-o a uma nova percepção das coisas. Para Jauss, isso se deve ao fato de que o horizonte de expectativas da literatura difere do horizonte de expectativas da vida prática histórica, pois a literatura conserva experiências passadas e antecipa a possibilidade irrealizada, alargando o campo limitado do comportamento social para novos desejos e objetivos; abrindo, efetivamente, caminho para experiências vindouras. Nessa direção, o leitor é levado a agir sobre o mundo, em razão do entendimento do contexto sócio-político e cultural, das ideologias presentes nos textos, da formação da consciência crítica, da solidariedade, da sensibilidade, da ética.

Outro aspecto levantado por Jauss refere-se ao prazer estético, no qual se reúnem um efeito de natureza sensível e outro de ordem intelectual. A



interpretação de uma obra literária é vista como uma experiência estética prazerosa, que mobiliza o leitor, impelindo-o à ação para a construção dos sentidos textuais e das leituras do mundo. O prazer é gerado por três ações humanas na atividade de leitura estética: a *poiesis*, *aisthesis* e a *katharsis*. Resultante da identificação com o objeto estético, o prazer afetivo provoca a transformação das convicções do leitor e a liberação de sua mente e o seu encontro com a liberdade estética (ZILBERMAN, 2004).

Para Iser (1999), a natureza da obra literária determina as características da leitura e seus efeitos como objeto intencional, que carece de determinação plena. Assim, Iser defende a tese de que o texto é um dispositivo a partir do qual o leitor constrói suas representações, sendo as estruturas textuais as que propiciam ao leitor experiências reais de leitura. O referido teórico caracteriza o texto literário pela incompletude – os chamados pontos de indeterminação – de modo que a literatura se realiza na leitura. Tais vazios convocam o leitor à interpretação, pela sua força imaginativa, pelo seu repertório de mundo, num processo de progressão e retroação durante a leitura. Nesse sentido, as incompletudes do texto são preenchidas, na leitura dialética, pelas experiências de mundo, pela historicidade do leitor. Iser discute, também, o conceito de leitor implícito, que propõe um modelo ao leitor real como uma construção textual, ou seja, o leitor implícito se funda na própria estrutura textual, enfatizando os efeitos de sentido do texto (COMPAGNON, 1999; ZILBERMAN, 2004).

No âmbito da teoria semiótica, postulamos que a Semiótica Discursiva – caracterizada pela construção de sentidos a partir de percursos gerativos temáticos e figurativos relacionados aos aspectos da infraleitura, ou seja, dos ecos da subjetividade do leitor – tem como base conceitual a própria semiótica, que, como forma de construção e interpretação do sentido, “trata, assim, de examinar os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e de recepção do texto” (BARROS, 2005, p. 8). Cada leitor constrói suas isotopias de leituras ou seus planos de sentidos do texto (BERTRAND, 2003), e leva também em conta as suas interpretações sensíveis e inteligíveis do texto.

A semiótica, definida como teoria geral do sentido, tendo como fundamento a Semântica Gerativa de Ducrot, que se debruça sobre os enunciados, e de Greimas, que toma o texto como unidade de análise, concebe, no plano do conteúdo, a produção de sentido nas formações textuais como um percurso gerativo constituídos de três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Esse percurso gerativo mostra como o sentido é produzido e interpretado, por meio de um processo que vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto, do profundo ao superficial. No fundamental, a significação surge como uma oposição semântica mínima, abrangente e abstrata. No nível narrativo, organiza-se a narratividade, entrando no palco gerativo de sentido, no qual sujeitos vão em busca de valores investidos nos objetos, expandindo e complexificando as



oposições do nível profundo. No patamar discursivo, as estruturas narrativas são convertidas em discursivas pelo sujeito da enunciação, por meio da categorização actancial, temporal e espacial e da difusão de temas e figuras que constituem a cobertura semântica das formações discursivas (BERTRAND, 2003; BARROS, 2005; TEIXEIRA, 2017; FIORIN, 2014).

ELABORAÇÃO METODOLÓGICA DE UM PLANO DE AULA SOB A ÓTICA DO LETRAMENTO LITERÁRIO SENSÍVEL

Elaboramos uma proposta metodológica a ser trabalhada no ensino médio, conforme etapas do quadro 1, a fim de contribuir no sentido de trazer elementos da Teoria da Literatura e da Semiótica que podem auxiliar o professor no trabalho com a leitura em sala de aula, sem a preocupação de esgotar a abordagem teórica pela sua inerente densidade. Com efeito, a exposição metodológica do plano de aula neste artigo objetiva fazer emergir e aplicar para o âmbito do ensino as discussões e análises teóricas empreendidas, mobilizando aspectos sensíveis e inteligíveis, percursos temáticos e figurativos, da semiótica e aspectos da leitura subjetiva da teoria da literatura com vista à aula de leitura, além de criar uma situação propícia e contextualizada para a problematização da transposição teórica para a didática. Elaboramos um plano de aula de leitura para duas aulas, a partir do texto *Venha ver o pôr-do-sol*. No quadro seguinte, situamos a parte metodológica do plano de aula, sendo apresentados os momentos da leitura, sequencialmente, em leitura subjetiva, elementos figurativos, elementos temáticos e leitura analítica.

Aspectos semióticos e teórico-literários explorados	Sequência de leitura do LLS
1º Leitura subjetiva (plano sensível)	<ul style="list-style-type: none">• O Professor inicia a aula apresentando breve biografia da autora. Distribuídas as cópias para os alunos do conto <i>Venha ver o pôr-do-sol</i>, ele propõe à turma a leitura compartilhada em voz alta do texto.• Após esse momento, o professor propõe uma roda de conversa sobre as impressões sentidas pelos colaboradores durante a leitura. Nessa etapa, o professor vai explorando as emoções sentidas pelos alunos, colhendo experiências



		vividas ou experienciadas relacionadas aos temas do texto.
2º	Elementos figurativos (plano concreto, da expressão)	<ul style="list-style-type: none"> Na sequência, para o aprofundamento da constituição dos sentidos, o professor propõe aos alunos a exploração no texto de elementos concretos, de figuras, ou termos que remetem à existência natural dos objetos/sujeitos, como a descrição das personagens Ricardo e Raquel, táxi, ladeira, cemitério, capela, raios do sol etc.). O objetivo é levar os alunos a compreender como essas figuras contribuem para a concretização dos sentidos construídos na leitura.
3º	Elementos temáticos (plano abstrato, do conteúdo)	<ul style="list-style-type: none"> No plano da abstração temática, em seguida, o docente poderá discutir com a turma alguns temas veiculados na obra, como relacionamento amoroso, ciúme, traição, crime passionai, medo, morte. Para discutir a dimensão ideológica e discursiva do texto, o professor poderá se valer de figuras apontadas pelos alunos, mostrando como elas remetem a um ou vários temas presentes no texto, por exemplo, cemitério abandonado e sua relação com o crime passionai, com o medo, etc.
4º	Leitura analítica (plano inteligível)	<ul style="list-style-type: none"> Para aprofundar a concretização dos sentidos, o professor dividiria a turma em 5 grupos. Cada grupo ficaria com um aspecto da narrativa para análise, a saber: (1) personagens (planas ou redondas, verossímeis); (2) tempo (psicológico, cronológico); (3) narrador (observador ou participativo, discurso direto, indireto ou indireto livre); (4) espaço (geográfico, relação pôr-do-sol (romântico) e cemitério); e (5) linguagem (ironias de Ricardo, usos de superlativos, etc.). Depois de aproximadamente 15 minutos de estudo e discussão de cada grupo, o docente abriria um espaço para socialização das ideias. Sobre aspectos do conto ver Moisés (2005).

Quadro 1: Proposta metodológica de leitura

Fonte: Elaboração do autor

No LLS, a *leitura subjetiva* encontra espaço para sua efetivação. A proposta do quadro 1, no âmbito desse aspecto, procura viabilizar as percepções da infraleitura, oportunizando o envolvimento das subjetividades dos sujeitos (ROUXEL, 2012; ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) na sala de aula. Além da leitura em voz alta, a silenciosa, a protocolada, a participativa, entre outras, são



formas também de negociação das percepções e sentidos da leitura que o docente pode se valer para trabalhar em sala de aula. Ajustamento, assentimento, negociações dos sentidos, estesias, acidentes (sentidos novos e inesperados, epifanias) na leitura são formas de interação que devem ser trabalhados na escola (LANDOWSKI, 2014).

O ritmo, a melodia, a voz do docente e do discente na leitura são veículos que podem deslocar esses sujeitos na interação com o objeto texto. Os ressaibos da imperfeição das normas que engessam os saberes e sabores subjetivos e a rotinização das práticas inócuas curricularizadas são abaladas na leitura subjetiva, na qual os sujeitos são levados a experimentar o olhar estético descompromissado da leitura avaliativa, punitiva, obrigatória. A subjetiva não se trata, porém, de uma leitura sem propósitos a ser alcançados na sala de aula, pelo contrário, objetivos estabelecidos são buscados pelo caminho, primeiramente, da percepção dos sabores, para, posteriormente, perceber-se os saberes construídos na interação com o objeto textual.

Trabalhar a subjetiva de cada discente na leitura, buscando construir os efeitos de sentido (ISER, 1999), levando-os a sentir o prazer estético na interação com a obra, de que fala Jauss (ZILBERMAN, 2004), implica em uma atividade de valorização, de visibilização dos saberes individuais e coletivos (SANTOS, 2010), da voz, do gosto (BOURDIEU, 2007) e do olhar estético sensível dos sujeitos envolvidos no ato de ler (GENINASCA, 2004; LANDOWSKI, 2017).

Quanto à mobilização dos percursos figurativos e temáticos, como discutem Bertrand (2003), Barros (2005), Teixeira (2017) e Fiorin (2014), procuramos elaborar atividades que contemplem temas e figuras no texto de referência. Buscamos trabalhar temas, contemplando o nível abstrato e profundo, apresentado um direcionamento da leitura para algo que denota o crime passional, bem como figuras, aspecto concreto e superficial, procurando mostrar como elas remetem aos temas levantados na leitura da narrativa. Quanto ao último aspecto apresentado, *a leitura analítica*, observamos que o plano traz uma proposta de leitura literária com ênfase também no aspecto interpretativo crítico-racional. Entendemos que a aula de leitura literária deve fundamentar-se na abordagem dos elementos sensíveis, subjetivos do sujeito aluno na recepção estética do texto, como também nos elementos macroestruturais do texto, visto que eles são essenciais para a compreensão das especificidades da tipologia narrativa, do gênero conto.



CONCLUSÃO

Por meio da proposta de recepção estética do LLS, buscamos construir perspectivas para que saíamos do impasse que incrimina o modelo de leitura literária tradicional, de cunho historiográfico em vigor nas salas de aula, sem proposições do como ler a obra. Para isso, com o LLS, procuramos desenvolver estratégias para que o aluno se entregue ao texto, construa sentidos a partir dele, cuja produção de sentido se dá a partir da relação negociada com a materialidade do objeto texto. Assim, entendemos que o professor não deve renunciar ao estudo do texto literário em seu patamar analítico, formal e objetivo, mas deve articular esta dimensão inteligível com a sensível e subjetiva, na qual os sentimentos dos alunos são acolhidos.

Com o LLS, a dimensão interpretativa é redimensionada, visto que a concretização da significação passa a ser construída na interação dos sujeitos envolvidos na leitura com o objeto-texto. Este, com a abordagem da leitura subjetiva, constitui-se como um repositório, um veículo da percepção emocional. O sentido e a percepção sensorial são, assim, construídos na interação dos sujeitos leitores (que apresentam, certamente, níveis passionais díspares, podendo, inclusive, na leitura do conto, apresentar um grau de fruição emocional zero) com a obra literária.

Com efeito, acreditamos que a abordagem dos elementos analítico, subjetivo, figurativo e temático, dos campos semiótico e literário, pode contribuir para a formação de leitores proficientes, para o ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, este artigo procura contribuir com o ato de ler na escola, ao reivindicar a realização de uma leitura plástica, sensível, inteligível, que articula o plano da expressão com o do conteúdo, a leitura emocional com a racional, a objetiva com a subjetiva.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: ENESP, 2006.

APPIAH, K. A. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ASSIS NETO, F. Alunos do ensino médio e literatura: conexões possíveis. *Ribanceira* I, v. II, n. 5, Belém, jul.-dez. 2015, p. 36-52.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: EDUSC, 2003.

Scripta Alumni - Uniandrade, n. 18, 2017. ISSN: 1984-6614.

<<http://uniandrade.br/revistauniandrade/index.php/ScriptaAlumni/index>>



BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP, 2007.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, V. (Org.). *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades, 34, 2002, p. 81-90. (Coleção Espírito Crítico).

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

_____. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FONTANILLE, J. *Sémiotique et littérature: essais de méthode*. Paris: PUF, 1999.

GENINASCA, J. O olhar estético. In: OLIVEIRA, A. C. de (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker, 2004, p. 29-56.

GREIMAS, A. J. *Da imperfeição*. Tradução de Ana Claudia de Oliveira. São Paulo: Hacker, 2002.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, v. 2. São Paulo: 34, 1999.

JAUSS, H. R. *A literatura como provocação: história da literatura como provocação à teoria literária*. Lisboa: Vega, 1993.

_____. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 67-84.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 2013.

LANDOWSKI, E. Gosto se discute. In: _____; FIORIN, J. L. (Orgs.). *O gosto da gente, o gosto das coisas*. São Paulo: EDUC, 1997, p. 97-162.

_____. Para uma semiótica sensível. *Educação & realidade*, v. 30, n. 2, Porto Alegre, jul.-dez. 2005, p. 93-106.

_____. *Jacques - le - juste: a la mémoire de Jacques Geninasca*. Disponível em: <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2722>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido. *Galaxia*, n. 27, São Paulo, jun. 2014, p. 10-20.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: _____; ROUXEL, A.; REZENDE, N. L. de (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 25-38.

MOISÉS, M. *A criação literária: prosa I*. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.



PETIT, M. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: 34, 2009.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, n. 145, São Paulo, jan.-abr. 2012, p. 277-283.

_____; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____. MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TEIXEIRA, L. *Um rinoceronte, uma cidade: relações de produção de sentido entre o verbal e o não verbal*. Disponível em: <<http://www.rhinoresourcecenter.com/index.php?s=1&act=pdfviewer&id=1314085230&folder=131>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Leitura e interpretação de textos: contribuições da teoria semiótica. In: RAMOS, D. V.; ANDRADE, K. dos S.; PINHO, M. J. de (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011a, p. 139-154.

TELLES, L. F. *Venha ver o pôr-do-sol & outros contos*. São Paulo: Ática, 1988.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 4. ed. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: IBPEX, 2010.

