

**Olivier DEZUTTER
Érick FALARDEAU**
(Organizadores)

**Rosiane Xypas
Everton Almeida Barbosa**
(Organizadores da tradução)

Tempos e espaços da leitura

Olivier DEZUTTER
Érick FALARDEAU
(Organizadores)

Rosiane Xypas
Everton Almeida Barbosa
(Organizadores da tradução)

Tempos e espaços da leitura

Organizadores da versão original em francês: Olivier DEZUTTER e Érick FALARDEAU
Editora: Presses Universitaires Namur (Bélgica)
Ano: 2015

Organizadores da versão em português:
Rosiane Xypas (Universidade Federal de Pernambuco/Recife-PE)
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4034316417678295>

Everton Almeida Barbosa (Universidade do Estado de Mato Grosso/Tangará da Serra/MT)
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6060846649863286>

Edição dos organizadores
Ano: 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Tempos e espaços da leitura [livro eletrônico] /
organização Olivier Dezutter , Érick
Falardeau ; Rosiane Xypas, Everton Almeida
Barbosa (organizadores da tradução). --
Tangará da Serra, MT : Everton Almeida Barbosa,
2021.
PDF

Título original: Les temps et les lieux de la
lecture
ISBN 978-65-00-28454-6

1. Leitura 2. Internet 3. Redes sociais on-line
I. Dezutter, Olivier. II. Falardeau, Érick.
III. Xypas, Rosiane. IV. Barbosa, Everton Almeida.

21-76531

CDD-418.4

Índices para catálogo sistemático:

1. Leitura : Análise : Linguística 418.4

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
Rosiane XYPAS e Everton BARBOSA	
A ATIVIDADE DA LEITURA NA CULTURA DIGITAL EM EMERGÊNCIA	6
Christian VANDENDORPE	
PEQUENAS E PEQUENOS POLEGARES NA FLORESTA DA INTERNET: ALUNOS LEITORES NA ERA DIGITAL	15
Marie-José FOURTANIER	
A LEITURA DE ROMANCES DO SÉCULO XIX NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO: ANÁLISE DE PRÁTICAS DE ENSINO	24
Cendrine WASZAK & Jean-Louis DUFAYS	
LEITURA E EMPATIA: A LITERATURA NO CENTRO DA RELAÇÃO ENTRE CUIDADOR E PESSOA CUIDADA	41
Bruno LEMIEUX	
“QUEM LÊ POR ÚLTIMO LÊ MELHOR” – ENSINO E (RE)LEITURA DOS TEXTOS LITERÁRIOS DO PASSADO	57
Pierre RAJOTTE	
LEITURAS ATUALIZANTES NO ESPAÇO-TEMPO MULTIMODAL DA ADAPTAÇÃO	71
Claude PUIDOYEUX	
DA UBIQUIDADE DO LEITOR EM MEIO ESCOLAR	84
Annie ROUXEL	
DA INFLUÊNCIA DE TEMPOS E ESPAÇOS DA LEITURA NA FORMAÇÃO LITERÁRIA	98
Jean-Louis DUMORTIER e Micheline DISPY	

APRESENTAÇÃO

Rosiane XYPAS e Everton BARBOSA

O intuito e a autorização recebida para traduzir a obra *Les temps et les lieux de la lecture*, organizado por Olivier Dezzuter e Érik Falardeau, nasceram em 2018, quando tive o prazer de conhecer e trabalhar com Olivier, recebendo-o em minha universidade naquele ano, na jornada de pesquisa da CLE-AMSud.

Após o evento, que durou dois dias, pude me sentar e folhear o livro organizado por eles e logo me interessou colocá-lo ao alcance do público lusófono que ainda não lê em língua francesa. Na época, percebi a importância da obra. No entanto, tive que fazer escolhas para artigos, considerados por mim mais urgentes para o conhecimento dos estudantes pesquisadores no Brasil sobre a leitura.

Foi daí que, junto a estudantes de graduação em Letras-Francês com excelente nível de língua francesa, e sobre minha supervisão, convidei alguns deles para trabalhar alguns dos artigos que compõem a presente obra traduzida. Meu interesse era que, no máximo de oito a dez meses, a obra ficasse pronta, mas, não foi assim, por inúmeros percalços da vida acadêmica mesmo. A resposta ao e-mail que enviei aos organizadores veio rápida na aceitação da tradução, exigindo-se apenas que o volume traduzido chegasse em suas mãos.

Em 2019, convidei o professor doutor Everton Barbosa que, comungando do mesmo sentimento que eu sobre a importância da tradução dos artigos, se responsabilizou de toda revisão em Português do Brasil, formatação e diagramação do mesmo.

Arriscamos apresentar a você, leitor, um pouco de cada capítulo, sabendo que cabe a cada um de vocês descobrir os capítulos que desejarem. Desse modo, o capítulo 1, considerando a presença dos novos suportes, em especial as redes sociais, fala dos riscos relativos à atenção e à memória, mas também reconhece a importância da adaptação a esses novos suportes e formas de leitura, trazendo, inclusive, reflexões sobre as redes sociais de leitura na internet, como *Wattpad*, rede que também já tem sido estudada no Brasil.

O capítulo 2 faz uma comparação entre alunos de épocas diferentes (1925 e atuais) que leem Gide, chamando atenção para as modificações dos suportes e a implicação dessas modificações para a leitura. O texto destaca o choque de um novo “ecossistema cultural”, ligado à internet, que choca usos tradicionais da leitura. Problematisando a leitura escolar de escritores como Flaubert, considerado como uma leitura “chata”, falando ainda da leitura de resumos no lugar de obras integrais. Por fim, usa a metáfora do Pequeno Polegar para falar dos riscos de os jovens se perderem na floresta da internet, chamando atenção para a importância de orientação sobre o uso dessa ferramenta.

Nos países em que a popularização da tecnologia foi anterior ao Brasil, as pesquisas trazem já os reflexos da influência do digital na aprendizagem e realização da leitura e podemos aprender com isso, evitando os mesmos problemas. Ao mesmo tempo, podemos perceber que muitos problemas enfrentados são semelhantes, independentemente do nível econômico de cada país, como, por ex., o que vemos no capítulo 3: a questão da seleção de textos para compor uma história nacional da literatura; as decisões envolvidas no jogo de forças entre leitura obrigatória e leitura livre; as considerações sobre o fato de os alunos não possuírem bagagem cultural prévia, necessária para leitura de obras posteriores.

O capítulo 4 traz uma reflexão a respeito da importância do estudo da língua e da literatura em outras áreas do saber, como a área da saúde, ressaltando a importância da empatia, que é um sentimento humano, mas também é um aspecto da leitura literária. A respeito de uma resposta em que os alunos reafirmaram a necessidade de estudo da língua, destaca-se a importância de se ter consciência de que “a qualidade da comunicação escrita e oral é um ponto forte de uma sociedade e isso reverbera tanto num policial quanto num médico, num trabalhador social e num técnico de readaptação física”.

No capítulo 5, o autor propõe uma reflexão que revisa a prática de leituras de textos regionais “consagradas” historicamente, porque associadas à identidade regional. Lembra que, muitas vezes, na escola, se faz a leitura de obras regionalistas de forma superficial e genérica, por resumos, uma leitura fechada, dicionarizada e não discutida, que exalta a grandeza do passado em comparação com o presente. Algo bem semelhante ao que ainda se faz no ensino médio brasileiro, embora o regionalismo seja um tema bastante discutido e desconstruído no âmbito acadêmico.

O texto do capítulo 6 fala da expansão de um texto em outros formatos (brinquedos, *fanfiction* etc.), relatando uma experiência de trabalho que vise a percepção do intertexto e as transformações e reflexões que os desdobramentos multimodais de uma obra (no caso, a obra *Pinocchio*), podem suscitar, ao mesmo tempo em que podem direcionar os alunos novamente à descoberta dos originais.

No capítulo 7, a autora trata da fecundidade da didática da leitura, se ela for tratada pela subjetividade do sujeito-leitor, pois, para ela, a liberdade na leitura é também o que vai permear os leitores, fazendo desse modo florescer tanto o sensível quanto o intelectual de quem lê.

O capítulo 8 e último, trata do que resultará o mundo real, do leitor real, no encontro com o mundo de ficção. O autor demonstra vias para uma dinâmica da leitura literária que extirpe o supérfluo do caminho pelo qual passa na instância do lendo.

Desejamos aos leitores comuns, aos professores de escolas e universidades, boa leitura!

Rosiane e Everton.

A ATIVIDADE DA LEITURA NA CULTURA DIGITAL EM EMERGÊNCIA

Christian VANDENDORPE

(Tradução: Rosiane Xypas e Mariana Figueiredo)

Nos anos sessenta do século XX, quando o entusiasmo pela televisão e os sistemas de áudio começaram a mudar a hierarquia das mídias, alguns imaginaram que a fita cassete poderia, brevemente, substituir a escrita e até mesmo o livro. A realização dessa previsão parecia tão iminente que o Ministério da Educação do Quebec colocou em prática um plano chamado de *Desenvolvimento das línguas*, para distribuir, nas escolas, milhares de gravadores e videocassetes.

Atualmente, sabe-se que o anúncio do fim eminente da escrita foi demasiadamente exagerado. Basta observar o sucesso de mensagens de textos, cujo volume excede em grandes quantidades o número de chamadas telefônicas: em março de 2013, um jovem entre 18 e 24 anos nos Estados Unidos enviava em média 67 mensagens de texto por dia (COCOTAS, 2013). Mas, obviamente, não estamos perto de renunciar à escrita para retornar a um estágio de oralidade primitiva (ONG, 1982).

Em 1973, a previsão de que o áudio substituiria a escrita inspirou um conto ao escritor de ficção científica Isaac Asimov, no qual ele explica que a tecnologia de ponta seria de fato o livro, pois este é eminentemente portátil, pode ser iniciado e reiniciado à vontade, não exige nenhuma energia e oferece o máximo de informação em um espaço mínimo.

Essa questão, trazida por Asimov, tinha sido amplamente apoiada. Hoje, porém, não é certo que todos ainda o apoiem. Com a aparição do computador, da *web* e do telefone portátil, os suportes de leitura estão no processo de sofrer transformações radicais, que McLuhan, diferentemente de Asimov, antecipou muito bem.

Certamente, podemos dizer do canadense, na sua época considerado como o guru da mídia, que sua estrela empalideceu e um bom número de suas ideias não resistiram aos estudos. Na verdade, ele lançou-as, não como teorias seriamente amadurecidas, mas como “sondas” visando explorar o desconhecido, segundo uma de suas práticas – o *Bullshitting* – que tinha desenvolvido durante seus primeiros anos de ensino em Madison, onde ele amava se divertir com os colegas, “no objetivo de fazer nascer novas ideias” (COUPLAND, 2010, p.78).

No entanto, deve-se reconhecer que alguns de seus *Insights* foram surpreendentemente precisos. Segundo Michael J. O'Neill, “o mundo de hoje é o

testemunho de McLuhan. O tempo validou insights que ele teve há mais de três décadas atrás” (2005, p.68). Apresentarei alguns rápidos exemplos. No livro *“Pour comprendre les médias”* (Para compreender as mídias), McLuhan diferencia as mídias em “quentes” e “frias” e imagina que poderíamos policiar as sociedades, modulando as respectivas durações de difusão do rádio e da televisão, preconizando, por exemplo, “vinte horas suplementares de televisão na África do Sul, na próxima semana, para fazer baixar a temperatura tribal que a rádio tinha feito subir na semana passada” (1968, p. 78). Minha primeira reação, lendo essa frase, tinha sido a de ver um exemplo ingênuo, proveniente do “Dr. Fantástico”¹ das mídias. No entanto, em Ruanda, nos meses que antecederam ao genocídio de 1994, a rádio Mille Collines desempenhou um papel importante.

McLuhan tinha também antecipado a chegada das mídias sociais. Escreveu, em 1967: “por mídias eletrônicas, o utilizador é ele mesmo difusor, através do tempo e do espaço a uma velocidade extremamente grande” (1967, p. 52). Ele havia previsto o jogo sobre os “pseudos”²: “na era da eletricidade, a metempsicose é vivida nos fatos. Nós podemos ser várias pessoas ou gêneros de pessoas e aproveitarmos diversas experiências simultâneas” (1967, p.82). Ele também havia antecipado a disparidade da vida privada, em razão da proliferação de dados pessoais que “não perdoam nada, não esquecem nada e não oferecem nenhum tipo de redenção e de anulamento de seus erros” (1967, p.12). E tudo isso em uma época na qual a maior parte das pessoas não tinha nenhuma ideia do desenvolvimento futuro da informática e muito menos da Internet.

A hipótese de que nossa mídia está nos mudando está longe de ser parecida com o que McLuhan previu. A maior parte das religiões antigas tinha tratado a escrita como um tabu: a primeira grande revolução midiática da história. Assim, Platão relata um mito egípcio, segundo o qual a invenção da escrita acarretaria o detrimento da memória. Da mesma maneira, a religião hindu olhava a escritura com desconfiança, ao ponto de que o RigVeda, seu livro mais sagrado, não poderia ser transmitido de forma escrita, mas, sim, de forma exclusivamente oral, sendo assim desde a sua composição, em torno do ano 1000 a.C. A rejeição da escrita era tal que um devoto não poderia sequer narrar esse livro depois de praticar atividades de escrita, comer carne ou quebrar outros tabus (DONIGER, 2009, p.105). Um outro exemplo, entre muitos outros, é o dos druidas gauleses: Júlio César relata que eles não queriam que seus poemas sagrados fossem confiados à escrita, para que não viessem a negligenciar a memória, como também para não difundir sua ciência a uma população de massa.

Podemos observar, por esse último caso, que a oposição a uma nova mídia não é sempre motivada por considerações de ordem psicossociológica, mas pode vir de um desejo de certas categorias profissionais de manterem ou aumentarem seu

¹ O Dr. Fantástico é o nome do personagem do filme *Strangelove*, de Stanley Kubrik (1964). O autor faz críticas sobre o avanço da tecnologia e da extinção da espécie humana.

² No original, o termo usado é “pseudos”, o que acreditamos que corresponda à expressão “fake”, atualmente utilizada (nota dos organizadores).

poder através de um monopólio. Outro exemplo bastante notável veio do mundo muçulmano, no qual as escolas corânicas conseguiram, desde o ano 1485, por decreto do Sultão Bajazd II, fazer com que a impressão fosse proibida em todo o Império Otomano, onde seria finalmente autorizada, somente no ano de 1824 (FERGUSON, 2011, p.68). Como sabemos, a invenção de Gutenberg contribuiu para o pensamento crítico no Ocidente. Assim, podemos apenas lastimar os efeitos desastrosos de sua interdição na dita civilização.

INTERNET E A LEITURA EM QUESTÃO

Hoje, a cultura digital é para a imprensa o que essa foi, no passado, para a cultura do manuscrito. O filósofo Maurizio Ferraris caracteriza esse novo espaço midiático por três grandes inovações. A primeira é a memória do computador, que se tornou uma extensão da função, mais íntima e a mais essencial, da inteligência humana. A segunda é a portabilidade dessa memória, hoje, disponível em múltiplos aparelhos, de sorte que sempre temos nossos arquivos na palma da nossa mão. A terceira é a criação de redes que nos conectam à cultura e à sociedade em geral (2014, p.157).

Apesar de Platão e o mito egípcio considerarem o impacto da escrita sobre a memória orgânica, Ferraris questiona o digital em função de seu impacto sobre seus suportes da memória, projetado em um sentido amplo: hoje em dia, é comum transportar em seu bolso uma biblioteca digital contendo centenas de volumes. O uso desses suportes móveis conhece uma progressão espetacular, principalmente entre a geração dos jovens. Em outubro de 2013, 44% da população geral do Quebec possuía um *smartphone*, mas no grupo de 18 a 44 anos, os números subiram para 80% de indivíduos que possuíam pelo menos um Smartphone, um *tablet* ou leitor de MP3 (CEFRIIO, 2013). Esse novo ambiente não modifica apenas nossa relação com a memória, mas também nossa capacidade de atenção, pois nossa capacidade de registro de memória é diretamente ligada à qualidade da atenção mobilizada. Se a atenção não é ativada, não restam traços das nossas percepções.

Por seis ou sete anos, relatos alarmantes se multiplicam sobre a fragmentação da atenção entre os jovens. Um grande jornal canadense consagrou recentemente uma série de artigos que foi iniciado com a seguinte observação:

Enquanto eu estava assistindo um episódio de Sherlock, há algumas noites, meu filho de 13 anos estava sobre o sofá enviando uma SMS do seu *Ipad*, enquanto em seu *Ipad* estava repelindo invasões inimigas em *Clash of Clans* e, ocasionalmente, de olho na televisão. Quando eu apontei para ele que ele estava perdendo as réplicas brilhantes entre Watson e Holmes, ele deu de ombros e respondeu: “Mãe eu estou prestando atenção. É assim que todo mundo assiste TV agora”. (ANDERSSSEN, 2014)

Podemos nos perguntar se esse fenômeno de multitarefas é simplesmente uma tendência passageira ou se é uma mudança cultural em grande escala. Alguns acreditam que essa segunda hipótese seja a mais justa e que o tempo passado nas telas leva os jovens a um declínio da leitura e o eventual desaparecimento da capacidade de ler romances. Em um livro sobre a leitura, a especialista em desenvolvimento da infância, Maryanne Wolf (2007), se preocupa com a possível perda de habilidades de leituras desenvolvidas ao longo dos séculos. Ela se questiona se os jovens de hoje, quando engajados em jogos, olhando para suas telas alucinados, poderão ainda se identificar com Jane Eyre e outros heróis de romances. Eles ainda serão interessados em ir além do texto e procurar significados mais profundos, já que estão habituados com as informações instantâneas em tela, acessíveis sem qualquer esforço crítico? (WOLF, 2007, p.221-225).

A atenção é um fenômeno complexo, que os estudos atuais tendem a relacionar, com maior ou menor importância, aos tratamentos cognitivos exigidos pelos dados percebidos (SANFORD, 2012). É possível, como temia Maryanne Wolf, que o hábito de lidar com dados simples e repetitivos, como aqueles transmitidos por mensagens instantâneas (que consistem essencialmente na troca de elementos fáticos com grande apoio de *emoicons*), levem as gerações mais jovens a se submeterem a dados linguísticos superficiais. Portanto, é mais necessário do que nunca ensiná-los a analisar textos cujo entendimento requer a consideração de dados complexos, não só linguisticamente, mas também nos níveis retórico e pragmático.

Nicholas Carr (2008/2010) emitiu a hipótese de que a Internet, privilegiando o pensamento associativo e a leitura fragmentada por *hiperlinks*, pode corroer o processo de concentração e de contemplação e acabe por modelar o processo do pensamento. No lugar de poder mergulhar por horas, como ele costumava fazer, numa narrativa ou num argumento, ele chega a esta constante: “minha concentração se desvia depois de duas ou três páginas. Eu fico nervoso, eu perco o fio da meada e começo a procurar outra coisa para fazer”, em resumo, “a leitura em profundidade que vinha em mim, outrora se tornou um combate” (2008).

A LEITURA FRAGMENTADA

Segundo Katherine Hayles (2007), essa jovem geração desenvolveu uma *hiperleitura*, que se caracteriza por procedimentos superficiais, olhar rápido e fragmentação. Isso é uma resposta estratégica a um ambiente saturado de informações: a função desse modo de hiperleitura (*hyper Reading*) é de conservar a atenção, identificando rapidamente a informação pertinente. Essa hiperleitura está em correlação com uma forma de hiperatenção, que “se passa de forma flexível entre diferentes tarefas, tem preferência pelos fluxos de informações múltiplas, procura um alto nível de estimulação e tem uma baixa taxa de tolerância ao tédio” (2007,

p.187). Ela opõe a hiperleitura à leitura atenciosa e estudiosa (*deep Reading*), que é o modo tradicionalmente promovido pelo ensino, focalizado sob um só fluxo de informação e um só objeto cultural, e que exige um alto nível de tolerância ao tédio. Esses dois tipos de leitura são igualmente válidos, segundo ela, e merecem ser desenvolvidos no contexto escolar (HAYLES, 2012).

A extrema fluidez do texto na tela faz da leitura uma atividade sem atrito: o leitor pode sobrevoar um artigo a toda velocidade na procura de um elemento que reterá sua atenção, como se faz com um jornal. E sabemos o quanto os escritores demonizaram a leitura dos jornais!

Essa grande facilidade que o leitor tem de satisfazer qualquer faísca de curiosidade tem o efeito de modificar as atitudes e as expectativas da leitura. No lugar de ser pura receptividade, a leitura pela tela tende a ser trabalhosa (do grego *ergon*: trabalho) e serve para produzir textos sobre a pesquisa de informações, os textos processuais e os contatos sociais (VANDENDORPE, 2010). Esse modo de leitura orientado para um fazer, que pratica desde sempre leituras especializadas – tradutores, enciclopedistas, intelectuais e pesquisadores – agora tende a se tornar corrente e traz um novo interesse pelas notas marginais e dados enciclopédicos.

Esse fenômeno é acompanhado por um declínio das leituras orientadas para o imaginário, que estão quase desaparecendo do discurso público. O domínio da ficção é, por vezes, rejeitado fortemente pelos escritores que se voltam, muitas vezes, para a autoficção ou a declaração pura e simples de seu cotidiano, como aponta o norueguês Karl Ove Knausgard. Quanto à ficção propriamente dita, ela migrou para o visual e as séries televisivas (BROWN, 2014; VANDENDORPE, 2012). Estas dispõem de meios muito mais poderosos do que unicamente da linguagem verbal para desencadear uma imersão completa na imaginação e satisfazer as necessidades de evasão. Além disso, as mídias sociais permitem aos *fãs* de uma série discutirem os mínimos detalhes, criando assim uma câmara de ecos que multiplicam ressonâncias, sobretudo se essa série comporta aspectos misteriosos ou enigmáticos.

Então, a leitura é menos orientada por um imaginário e um sonho, do que pelo passado – o que pode ser considerado uma perda, se acreditarmos no que mostram as pesquisas: que esse estado favorece as associações de ideias (PIPER, 2012). A leitura moderna apenas aceita, com dificuldade, seguir docilmente um fio narrativo implementado com descrições fortes, como no romance Balzaquiano. Essa alergia às longas descrições, que já era um fato comprovado no meio do século passado, tornou-se ainda mais forte hoje, ao ponto de nos levar, frequentemente, a concluir que os jovens não leem mais. Uma afirmação banal, como mostra o *blogue/post* recente de um educador.

O problema não é a escrita. De todo modo (meus alunos) passam a vida escrevendo: e-mail, sms, Facebook, chats diversos e variados. O problema é a leitura. Certamente, existem duas ou três exceções no grupo, mas de modo geral eles não gostam de ler: “é muito longo, senhor

isso não serve para nada, é difícil de se concentrar, é complicado, não tenho tempo.” (STEINER, 2014)

Afirmar que esses jovens não leem, mas dizer que eles “passam suas vidas escrevendo” é, no mínimo, surpreendente. Isso significaria dizer que Montaigne também não leu, dado que ele escreve. “Eu folheio nessa hora um livro, noutra um outro, sem ordem, sem distinção, divagando” (1595, p.362). Para evitar cair em uma afirmação absurda, é preciso parar de valorizar a literatura de imaginação como modelo supremo do texto, como também o fato de que o ocidente vem fazendo isso desde o triunfo do romance do século XIX, e de apresentar a leitura fragmentada ou documentária como uma não-leitura.

É conveniente lembrar da lição ensinada por Daniel Pennac (1992) sobre “*Les droits imprescriptibles du lecteur*” (Os direitos imprescritíveis do leitor), que incluem notadamente o direito de não ler, de pular páginas e de ler qualquer coisa. Sob seu humor aparente, essas páginas escondem um fundo de verdade que a escola muitas vezes tem tendência a esquecer (VANDENDORPE, 1999, p. 171).

WATTPAD E O ROMANCE COMPARTILHADO

Por outro lado, independentemente das predições apocalípticas anteriormente já discutidas sobre o desaparecimento próximo da leitura, a ficção para jovens adultos conhece atualmente uma verdadeira explosão no mundo anglo-saxão (LANDAU, 2014). Sua popularidade é grandemente apoiada pelos novos suportes de leitura que são os *tablets* e o celular. Esses aparelhos dão, de fato, ao romance, uma mobilidade da qual os microformatos de edição impressa nunca conseguiram se aproximar. Graça a eles, podemos continuar no metrô ou na sala de espera do dentista, a leitura de um romance começado no *tablet*. Como declarou um entusiasta desse suporte ao jornal *Le monde*, a leitura pode penetrar “todos os interstícios da minha vida diária” (BELOT, 2014). Obviamente, a aparição desses suportes leves e móveis modificaram radicalmente a situação, no que diz respeito à leitura de textos contínuos, como o romance, que muitos analistas condenaram por dezenas de anos.

Tudo indica de fato que a jovem geração deseja mais do que nunca ler e escrever em suportes móveis. Dessa forma, *Wattpad*, uma plataforma de escrita colaborativa, destinada principalmente para leitura em *smartphone*, conheceu um crescimento fenomenal no curso dos últimos anos. Nós a apelidamos de “YouTube do texto”. O lema da plataforma é “Escreva suas histórias e publique-as para que os outros possam ler”. Em setembro de 2014, o número de usuários inscritos era de 34 milhões, dos quais 80% tinha menos de 25 anos (SCOTT, 2014). Em abril de 2015, 75 milhões de histórias eram acessíveis, de alguns escritores conhecidos como Margaret Atwood, mas a maior parte proveniente de escritores amadores do mundo

inteiro, segundo é indicado no site. Oferecido em cinquenta línguas, trata-se do maior ateliê de escrita já criado.

A título de exemplificação, o romance *After*, de Anna Tood, de 25 anos, conta como Tessa, jovem americana, inocente, descobre a sexualidade depois de seus primeiros meses na Universidade. A obra conta com 288 capítulos divididos em três volumes. Em abril de 2014, o primeiro volume obteve mais de um milhão e meio de votos favoráveis. Sinais inequívocos do impacto desse romance é que quase todo o parágrafo é comentado, a obra totaliza mais de 271.000 comentários de leitores (STREITFELD, 2014). Esse sucesso impressionante é um sinal de que o leitor encontra aí uma maneira de explorar sua própria interioridade através dos personagens de ficção. Isso é uma característica fundamental da leitura romanesca. É preciso notar que a heroína do romance *After* se especializou em inglês para fazer carreira de edição e que ela ama *Orgulho e preconceito*, de Jane Austen, romance que ela discute várias vezes com seu amigo. Essa homenagem indireta ao que se constitui como um verdadeiro hipotexto desse romance é, sem dúvida, o melhor meio de fazer um público jovem ler esse clássico. O livro *After* tornou-se um best-seller, contando mais de um bilhão de leituras on-line. O livro foi publicado em formato impresso e, agora, em várias línguas.

As atividades de leitura e de escrita, consideradas há muito tempo como privadas, adquirem assim uma dimensão social, graças aos meios de compartilhamento oferecidos, como *Wattpad*. Além disso, os leitores são convidados a escrever seu próprio romance e publicar no mesmo site, resultando um curto-circuito nos canais habituais de edição. Assim, nasce uma nova cultura, na qual o diálogo entre o escritor e a crítica oficial cedem espaço a um relatório não mediatizado entre autores e leitores.

Tudo isso deverá incitar a revisão das posições sobre o anunciado fim próximo do romance. Mesmo a ficção televisiva, a mais sofisticada, não pode substituir o romance, pois este não oferece somente um escape, mas também uma metalinguagem para falar. Um vasto público de jovens adultos continuará a ler romances, na medida em que estes representam suas preocupações. Longe de ser condenado a uma recepção passiva, como diante de um espetáculo, o leitor pode agora compartilhar suas reações com uma comunidade e desenvolver uma compreensão mais refinada de sua leitura. Certamente, o gênero romanesco não poderá mais seduzir as massas como no passado, mas ele continuará popular em algumas categorias de leitores e de leitoras, ávidos para explorar traços definidores de suas identidades, especialmente entre os jovens adultos e os grupos minoritários ou em emergência.

RUMO A UMA LEITURA FRAGMENTADA E POLIMÓRFICA

Entre os fatores que estão no processo de transformação com relação ao texto, é preciso mencionar a multiplicação incrivelmente rápida de ofertas de livros antigos digitalizados e disponíveis on-line. Já se conhece o Projeto Gutenberg, iniciado em 1971, que contava, em 2014, com cerca de 45.000 livros. Na França, a oferta digitalizada do Gallica, que começou em 1992, conta, agora, com cerca de três milhões de documentos, mais de 550.000 livros, enquanto que o Wikisource oferta 178.000 títulos em francês. Esses números desaparecem com o Google Books, que, em abril de 2013, já havia digitalizado 30 milhões de livros, em todas as línguas.

Tais massas de texto desafiam a leitura e convidam a explorar o patrimônio escrito em novas formas. A título de exemplo, Ngram, que indexou os milhões de livros digitalizados pela Google, permite estabelecer um gráfico de frequências de qualquer palavra procurada, como por exemplo, as palavras poesia, teatro e romance. Pode-se ainda rapidamente visualizar a evolução dos relatórios relativos aos diferentes gêneros. Ferramentas de análises automática e de visualização como *Voyant Tools*, permitem desenhar instantaneamente uma nuvem de palavras-chave, sendo, assim, um mapa das palavras mais frequentes em um determinado texto.

A leitura está no processo de se diversificar, ao mesmo tempo em que se diversificam os suportes: o *Smartphone*, pela extrema mobilidade; o *tablet*, pelo conforto da leitura, graças a um layout rico que permite uma exibição de página dupla; e a tela do computador, para a leitura de textos complexos, exigindo um vai e vem entre as múltiplas janelas, com operações de anotações, escrita e de copiar e colar.

Quanto ao livro impresso, ele já se tornou um objeto de fetiche, mas ele sobreviverá pelos conteúdos incorporados de forma vinculada ao texto, como ilustrações e tipografias (MOD, 2010). O papel mostra igualmente sua superioridade em matéria da estabilidade do modelo. No *Kindle*, de fato, o simples fato de mover-se no texto, por exemplo, para ir ler uma nota no fim do capítulo, provoca uma mudança da posição de leitura no texto, às vezes de várias linhas. Essa instabilidade é gigante, não apenas para a leitura de textos científicos, mas também para a leitura aprofundada de textos complexos, pois esses podem exigir frequentes idas e vindas. É por essas razões que os manuais escolares dão errado em formato digital e que o papel é ainda, para três quartos dos usuários, o suporte de escolha quando é necessário fazer uma leitura cuidadosa (KEIM, 2014).

Por outro lado, para a grande maioria dos livros, em que o conteúdo é puramente textual e indiferente à exigência pela forma, o digital se tornará a mídia de escolha. Como observa ironicamente o escritor François Bon (2013): “o futuro do livro é o que podemos fazer sem ele”. Para um número crescente de leitores, um livro impresso parece uma flor cortada, isolada do seu ambiente natural no qual a leitura agora tende a florescer. Nós precisamos da *web* para obter instantaneamente respostas à polifonia de questões que produzimos a partir de nossas associações de

ideias ao ler uma obra: informações sobre o autor, os lugares percorridos, os personagens, as teorias evocadas etc.

Precisamos também da *web* para compartilhar e deixar traços de nossas leituras, seja por um blog, Twitter, Facebook ou Wikipédia. O leitor pode assim tornar-se autor por sua vez, em uma certa medida, e participar do extenso negócio de troca e partilha que é a cultura. É por essa razão que numerosos editores exploram, de agora em diante, a produção de livros em formatos híbridos ou aumentados, acompanhados de sequências de vídeo e de diversas ferramentas de visualização

Em suma, nós estamos no limiar de uma revolução digital que transformará nossa relação com a escrita muito mais radicalmente do que foi a invenção da impressão, há já 500 anos. Na verdade, essa não mudou o livro, mas o padronizou e o tornou mais facilmente acessível. Uma mudança mais fundamental teve lugar no início da nossa era, ao se passar do rolo para o código, que transformou a relação com o texto, a postura da leitura, o manuseio do material e as marcas de paginação, permitindo o desenvolvimento da leitura silenciosa (VANDENDORPE, 1999).

Hoje, o visual invadiu o mundo do trabalho e do lazer, removendo da linguagem verbal o monopólio que existe desde os primórdios da civilização. Longe de ser uma perda, essa tecnologização da linguagem visual, que chegou cinco mil anos depois da verbal através da escrita, oferece novos caminhos para a exploração do imaginário e da nossa compreensão do mundo.

A alfabetização não pode mais se limitar ao domínio da escrita, mas deve englobar todos os recursos da linguagem simbólica e visual, da grafia ao vídeo, passando pelas imagens fixas e animadas, assim como pelas vozes, as expressões faciais, a simbólica gestual, de vestuário e das formas de andar. É bom lembrar, sobre isso, que filósofos e historiadores da arte estabeleceram a legitimidade de ampliar o sentido do verbo *ler* e de ver essa atividade como essencial para a compreensão.

Eu tenho certeza de que a leitura, e não a reprodução, é o verdadeiro modo de experiência da obra de arte em si e aquele que a define como tal. Este é lido no sentido eminente do termo. Na verdade, é na leitura que se realizam todos os encontros da arte. E há leitura não apenas de textos, mas também de obras plásticas e de edifícios (GADAMER, 1991, p.28).

Mas é ainda pela linguagem que seremos mais capazes de aprender com esses dados visuais, avaliar sua relevância e confrontar as diversas interpretações que elas suscitam. Na experiência da literatura, os leitores procuram muito menos a riqueza da descrição – o triunfo do romance realista atingiu esse ápice –, para descobrir como se posicionar no discurso social e defender um argumento. Muito provavelmente, a retórica e a conversação – essas artes que acreditávamos que estavam perdidas – têm um belo futuro.

PEQUENAS E PEQUENOS POLEGARES NA FLORESTA DA INTERNET: ALUNOS LEITORES NA ERA DIGITAL

Marie-José FOURTANIER

(Tradução: Rosiane Xypas)

No âmbito dos “Encontros das letras”, organizados em Paris, há cinco anos, na Biblioteca Nacional da França, e consagrados às metamorfoses do livro e da leitura na era digital¹, esta reflexão se propõe a demonstrar que, se os alunos leitores vivem essa diferença, entre suas práticas culturais de leitor/auditor/espectador – ligadas às mídias e ao digital – e as referências culturais das obras que lhes são dadas para ler na sala de aula, desenvolvem, no entanto, competências de leitura específicas que organizam seus pensamentos e seus imaginários. Duas questões vêm à mente: trata-se de tentar abolir essa diferença em contexto escolar ou, pelo contrário, de tirar proveito disto e a que preço? Seria isso desejável e possível? E em que condições integraríamos a cultura numérica dos jovens nos percursos escolares e dispositivos didáticos, a fim de que os alunos se tornem leitores/produtores de textos e de imagens motivadas e críticas?

Para se dizer de outra forma: os jovens trazem para a escola, desde o início de sua escolaridade, particularmente nas sociedades industrializadas, conhecimentos e competências específicas desenvolvidas fora da escola, em relação a sua prática digital. O uso intensivo da internet, a prática do *zapping* e da troca, em particular, transformam sua visão de mundo, que os torna próximos e afastados ao mesmo tempo, em uma miríade de universos paralelos. Essas práticas modificam igualmente sua percepção do tempo, superpondo atividades até então necessariamente sucessivas. Quais incidências essas modificações culturais, que resultam do contato com as novas mídias de comunicação, podem ter no ensino e na aprendizagem linguísticos, literários e culturais, na Educação Básica? Para refletirmos sobre essas questões, proponho utilizar, em complementariedade, dois tipos de dados: por um lado, os ensaios recentes de François Bon (2011) e de Michel Serres (2012), que refletem sobre a atual revolução do livro e, consequentemente, as metamorfoses da leitura e dos leitores, especialmente dos jovens leitores, na era do digital. Para esses atores, as práticas dos artefatos digitais induzem obrigatoriamente a novas relações com os espaços e novas temporalidades, que nos parece importante levar em conta, em particular no contexto escolar. Trata-se aqui de ensaios entusiastas e corroborativos das aberturas e possibilidades sem limites, oferecidas pelo digital.

¹ <http://eduscol.education.fr/>.

No entanto, parece igualmente interessante colocar essas reflexões teóricas à prova do real, quer dizer, confrontá-las às respostas dos alunos do Ensino Fundamental, obtidas graças às duas enquetes qualitativas, realizadas em 2012-2013 por quatro estudantes de Mestrado Profissional de Ensino e de Formação (MEF) em Letras, junto a alunos (quatro turmas) de ensino Médio Geral e Profissional, na França: essa enquete – fundada em um questionário de duas partes, a primeira se interessando pelos hábitos de leitura dos alunos (“que leitor você é?”) e a segunda pelo uso que eles fazem do digital (ver os dois questionários em anexo) – tem como objetivo estudar as relações dos adolescentes, nutridos pelos jogos de vídeo e por mangás, e adeptos das redes sociais, com a leitura e, mais especificamente, a leitura escolar. Na primeira etapa, os quatro estudantes estagiários elaboraram em comum os dois questionários, no seminário da pesquisa sobre a didática da literatura. Em seguida, no fim do segundo semestre, convidaram seus alunos do Ensino Médio Geral e do Ensino Médio profissional a preencherem, na sala de aula, os dois questionários e constituíram uma base de dados utilizável para a organização e a redação de suas dissertações.

A análise dos resultados das enquetes foi, com efeito, um dos suportes da escrita das dissertações do mestrado profissional, mas com objetivos bem diversificados de cada um desses mestrandos (ver títulos e problemáticas das dissertações no anexo 2). Pascaline, por exemplo, escolheu comparar a relação dos adolescentes com a leitura em *Les Faux-Monnayeurs* (*Moedeiros falsos*) de Gide, e, tal como aparece na enquete que ela liderou em sua turma de primeiro ano, em uma escola do centro da cidade de Toulouse:

Esta pesquisa consiste em realizar um balanço das leituras nos adolescentes. Estabeleceremos um estudo comparativo entre os alunos leitores na obra *Les Faux-Monnayeurs* e os alunos nos dias atuais [...] quais permanências e variações de perfis de leitores adolescentes poderemos observar, comparando nossos alunos aos leitores-personagens de Gide? Pode-se, pois, pensar em desenvolver a leitura nos adolescentes graças aos novos suportes eletrônicos? (CAREDDA, 2013, p. 16).

Como essa mestranda em formação de professores, penso frequentemente, refletindo sobre as relações atuais dos alunos com a leitura. Logo no início da obra de Gide em questão, Bernard Profitendieu, no Ensino Médio, herói do romance publicado em 1925, encontra seus camaradas no jardim de Luxemburgo: “Ali, perto da fonte de Médicis, na entrada que a domina, tinha costume de se encontrar, toda quarta-feira, entre quatro e seis, com alguns dos colegas. Nós causávamos sobre arte, filosofia, esportes, política e literatura”. (1967/1925, p. 09).

Mesmo se, no fundo, os interesses dos jovens alunos de 1925 e os dos anos 2000 não se difiram, é evidente que os suportes desta comunidade de interesses evoluíram consideravelmente. A evolução tecnológica destas últimas décadas induziu a práticas culturais, que os jovens discutem amplamente, ligadas às mídias e à informática, quer se trate de filmes ou de séries televisivas, de jogos de sociedade, de jogos de vídeo, de mangás, de música (Ipod) e, sobretudo, das redes sociais, como Facebook ou Twitter.

A fim de evitar todo e qualquer mal-entendido, relembro que minha reflexão se inscreve no âmbito geral do ensino de literatura e dos acessos dos leitores não experts (alunos e estudantes) às obras literárias, emitindo a hipótese segundo a qual a leitura de tais obras contribui fortemente à formação do sujeito. Ora, pode-se constatar que as referências culturais das obras dadas a serem lidas na sala de aula (obras patrimoniais ou da literatura infanto-juvenil) podem parecer, para as crianças e os adolescentes, alheias à preocupação deles, até mesmo irritantes ou hostis ao que eles consideram como suas culturas. O que pode, no breve tempo no Ensino Médio, como também no Ensino Fundamental, a leitura escolar de *Mateo Falcone* ou de *A Educação Sentimental*, face à *The Voice* ou *Twilight*, face à *One piece*² e mesmo *Pokémon*³? Para nos abstermos de toda reflexão binária (e inútil), opondo o antigo e o moderno, a máquina e o humano, o livro e o *tablet*, o lúdico e o sério, apoio-me em alguns sintagmas (representando evidentemente algumas idéias) particularmente significativos, desenvolvidos por Michel Serres e François Bom, e verificarei suas pertinências didáticas pelo critério das respostas dos alunos ao questionário⁴.

USOS CHOCANTES DA LEITURA

Citarei em primeiro lugar, François Bon, falando depois de outros, como Roger Chartier (1985) e Christian Vandendorpe (2012), de “mutações raras, mas totais e irreversíveis” (BON, 2011, p.14). Essas mutações de ordem antropológica levam ao surgimento de um novo ecossistema cultural que choca (é o que nos interessa aqui) os usos tradicionais da leitura. Vejamos o que os questionários nos ensinam sobre este ponto. Primeiramente, a descontinuidade da leitura é uma das primeiras constatações da enquête sobre os alunos lendo, em relação à dispersão da atividade com a telinha do celular. Quando cruzamos as respostas das questões 11 e 13 do questionário 1, com as questões 1, 2, 3 e 6, do questionário 2, várias são as constatações: sem surpresa, estamos diante de alunos multitarefas.

Eles mesmos se descrevem escutando música, lendo uma HQ e conversando por *chat* na internet, se possível com a televisão ligada e fazendo os deveres escolares de casa... no melhor dos casos. Assim, Rachid, aluno do BEP do Ensino Médio Profissionalizante, afirma *fazer os exercícios dele de francês assistindo sua série preferida – Danse avec les Stars*⁵ – e telefonando para seus amigos (PIROT, 2013, p. 12).

² One Piece é uma série mangá shonen destinada a meninos, criada por Eiichiro Oda, pré-publicada pela primeira vez em 04 de agosto de 1997, e sempre tem capítulo serializados.

³ Pokémon é uma franquia criada por Satoshi Tajiri, em 1996, presente particularmente em jogos de vídeos, nas séries editadas por Nintendo. Segundo as estatísticas oficiais da Nintendo em 2010, dos jogos Pokémon foram vendidos em torno de 250 milhões de unidades. Do jogo de vídeo Pokémon Rouge et Bleu foram vendidos mais de 30 milhões de exemplares, o que é de fato um recorde de vendas na história do jogo de vídeo (referência: Wikipédia).

⁴ As respostas dos alunos aos questionários e suas análises foram inseridas no artigo em itálico.

⁵ Dança com as estrelas.

Constata-se, igualmente e sobretudo, um uso chocante da leitura escolar para os alunos, que atesta globalmente um sinônimo de limitação e de aborrecimento. Como mostram, com evidência, as respostas à questão 10 do primeiro questionário, o simples fato de saber que eles têm um livro para ler da escola, está, para eles, ligado à chatice.

Assim, para Julie e Marie, ler para a escola é uma limitação, porque os livros “*não são interessantes*”. Muitos alunos responderam que a limitação advém igualmente do gênero literário (essencialmente o romance realista do século XIX, Flaubert particularmente) e do fato de que eles não escolheram as obras que os mandam ler. *Não gosto de ler Madame Bovary, eu não pude terminá-lo de tão chato que é (sic)*: esta resposta de Julien (turma de primeiro ano) representa uma opinião bastante ampla e compartilhada (GARES, 2013, p. 22).

No entanto, a novidade é que, como mostram as respostas à questão 5 do questionário 1 (Se você deve ler em sala de aula uma obra, você busca informações na Internet?), para escapar à obrigação do ler escolar, todos os alunos, com raríssimas exceções, confessam buscarem a obra na Internet para ler seu resumo (na Wikipedia, geralmente). Nenhuma necessidade de comprar o *Perfil de uma obra* ou um *Percorso de leitura*⁶, contendo resumo e comentário: se eles são curiosos, a internet lhes fornece dezenas de textos a comparar. Marine: *O importante é de saber do que fala a obra* (ROIG, 2013, p. 12).

UM NOVO ESPAÇO DE CIRCULAÇÃO DO PENSAMENTO

Além deste aspecto negativo, que permite contornar o esforço da leitura densa, os novos suportes transformam as modalidades e os objetivos de leitura. De fato, os adolescentes “nascidos com o numérico” (é assim que Jean-François Sené traduz em francês a expressão *Digital Natives*, na *Apologie du livre. Demain, aujourd’hui, hier*, de Robert Darnton (2010)) integram o suporte digital na sua leitura, não para ler romances ou poemas, mas para ler na Internet, no âmbito do narrativo, mangás, no do informativo, artigos de revistas, magazines, mas também para participar, *lendo/escrivendo*, de fóruns de discussão. Utilizando os suportes digitais, os jovens, como escreve Michel Serres, se deslocam em um novo espaço: “pelo telefone celular, eles têm acesso a todas as pessoas; pelo GPS, a todos os lugares; pela *web*, a todo saber: eles adentram, pois, um espaço topológico de vizinhanças [...]. Eles não habitam mais o mesmo espaço” (2012, p.13).

O digital autoriza particularmente o acesso imediato, quer dizer, sem intermediários, às fontes documentais as mais diversas e relevantes de todos os domínios do conhecimento, o risco sendo, evidentemente, de se perder, como o Pequeno Polegar e seus irmãos, na floresta profunda da Internet.

⁶ São guias de leitura impressos. Eles têm como finalidade apresentar a análise de obras de grandes escritores por especialistas.

Os alunos interrogados, sobretudo os do Ensino Médio Profissionalizante, aliás, afirmam, no entanto, serem capazes de gerenciar os hipertextos e de se deslocarem em vários dossiês. À questão 7 do questionário 2 (As pesquisas na Internet lhes parecem fáceis?), Sophiane, da turma de BEP⁷, responde: *Nenhum problema. Gosto de procurar definições nos dicionários quando os professores pedem.* Ou Cyril, da mesma turma: *eu surfo na Internet para procurar imagens de filmes.* (PIROT, 2013, p.14). Porém, alguns, como Paul, da turma do primeiro ano, explicam que eles sentem dificuldades de fazer a triagem das informações, às vezes contraditórias, entre diferentes sites, relativas à biografia de Molière (GARE, 2013, p.6).

A intervenção didática consiste então em ajudar os alunos a se deslocarem nesse matagal de notícias e de sites e, sobretudo, a hierarquizar os dados. A Internet pode, pois, se definir como um novo espaço de organização do pensamento, na medida em que permite a pesquisa rápida e a difusão do saber:

Espaço de circulação, oralidade difusa, movimentos livres, fim de turmas classificadas, distribuições, disparates, acaso da invenção, velocidade da luz, novidades de sujeitos e objetos, pesquisa de outra razão [...]. Eis o espaço de pensamento onde habita, corpo e alma, desde esta manhã, a juventude da Pequena Polegar (SERRES, 2012, p. 47).

USOS NA INTERNET

Por um lado, o digital, ao mesmo tempo transforma a relação com o saber e renova com a leitura, pelo hibridismo tornado possível entre os textos e imagens. Por outro, pela fragmentação da escrita nas redes sociais, que está longe de ser uma deficiência, renova uma tradição de seleção e de apropriação, atestada pelos *Ensaio*s de Montaigne, sempre favorecendo novas práticas culturais. A Internet permite, sobretudo, liberar a memória e sempre conservar o saber ao alcance das mãos, ultrapassando, pelas suas infinitas possibilidades hipertextuais, o ideal Volteriano do *Dicionário filosófico portátil*: com um clique, o aluno ou o estudante universitário (e também o professor...) tem a possibilidade de reencontrar uma referência, de esclarecer uma alusão literária ou histórica, de situar um lugar geográfico etc. Didaticamente, essas evidentes vantagens – saber enciclopédico imediatamente acessível, facilidade e rapidez de execução – exigem, todavia, uma formação em uma pesquisa eficaz de informações e o cruzamento dos dados. Esta exigência crítica junta-se ao ideal humanista de Montaigne – “Eu gosto mais de uma cabeça bem feita que de uma cabeça muito cheia” (*Ensaio*s, 1, 26) –, como fazem unanimemente ressaltar todos os pesquisadores que se interessam pelo numérico. É o que chamamos de competências informacionais ou info-documentárias, questão que começa a se fazer objeto de vários trabalhos. No entanto, é assim um novo humanismo, o que Milad Doueïhi chama “humanismo numérico” e que ele mesmo define como “o

⁷ Diploma de estudos profissionais.

resultado de uma convergência entre nossa herança cultural complexa e uma técnica tornada um lugar de sociabilidade sem precedentes” (2011, p.9).

“UMA AUTÊNTICA SUBJETIVIDADE COGNITIVA”

Apoiando-me nos dados sociológicos da obra do sociológico Bernard Lahire, *A Cultura dos Indivíduos. Dissonâncias culturais e distinção de si* (2004), farei a distinção entre os conceitos socioantropológicos de “deslocação” e de “dissonância”: a deslocação, como indica a etimologia do termo (*être dispersé*: em vários lugares), sugere um estado do indivíduo desarticulado, incapaz do fato dessa desarticulação criar laços, de estabelecer relações e pontes entre os objetos de cultura diversa, por exemplo, entre um filme culto para adolescentes, como *Twilight*, e a peça de Shakespeare, Romeu e Julieta, citada e explorada no romance de Stéphanie Meyer (2005). Em contrapartida, a dissonância, como estuda Bernard Lahire, sugere que, nas sociedades modernas, os indivíduos se caracterizam pelo pertencimento a uma multiplicidade de mundos e por idas e vindas de um ao outro. Enquanto que a deslocação implica semanticamente a luxação, a separação das coisas anteriormente encaixadas, a dissonância corresponde ao encaixe assumido de elementos culturais heterogêneos: a dissonância cultural, desde então, aparece não mais como sofrida, mas gerenciada por um indivíduo consciente de si mesmo e de suas escolhas, o que implica não ser mais despedaçado, mas capaz de engendrar a recusa e a violência, pelo contrário, uma construção de si positiva (FOURTANIER, 2011). É o que Michel Serres chama de “uma autêntica subjetividade cognitiva”, que o filósofo não hesita em definir como “a intuição inovadora e viva”, “o novo gênio, a inteligência inventiva” (2012, p.29), tornados possíveis pelo digital que coleta o saber, o conecta, o controla, o memoriza e o torna acessível ao lazer. Essas extraordinárias e novas possibilidades na busca das informações na Internet representam, para a escola, um extraordinário desafio de formação.

Assim, nesse contexto, a numerização no curso das obras literárias, nos sites como o Gallica ou o Wikisource, autoriza tipos infinitos de exploração, dando a todos um acesso direto às obras integrais (até mesmo o romance da preciosidade como *Le Grand Cyrus*) ou a textos mais difíceis ainda de serem encontrados (por exemplo, as inúmeras crônicas escritas por Maupassant sob seus diferentes pseudônimos, em diversos jornais e revistas). Digitalizadas, as obras podem ser estocadas e lidas em qualquer lugar no *tablet*, o que dá ao leitor uma maior liberdade de navegação entre os textos. Isso permite, também, tornar efetivas as possibilidades de “interleiturais”, segundo o conceito emprestado de Jean Bellemin-Noël (2001, p.13), e de passar, sem solução de continuidade, por exemplo, das *Memórias* do cardinal de Retz aos *Três Mosqueteiros*, ou, como diz Barthes, no livro *O Prazer do Texto*, não somente ler as macieiras de Flaubert com as de Proust (1973, p.58), mas de fazê-las se encontrarem. A interatividade característica de um meio ambiente digital torna possível diversas modalidades de intervenções concretas *sobre e nos* textos (escrever nos brancos do texto; imaginar uma

ou duas continuidades do texto; inventar o destino de um personagem secundário; misturar textos e imagens advindas de universos diferentes etc.).

A LEITURA ERGATIVA

Para François Bon, assim como para Michel Serres, o suporte digital oferece, entre outras, a possibilidade de adentrar em diversos tipos de leitura: leitura de lazer, leitura imersiva, leitura de trabalho (como o livro tradicional), mas também na leitura que Christian Vanderdope designa como ergativa, “pela qual o sujeito é chamado a incorporar, em seu mundo interior, os elementos de informação que ele vai recolher durante a sua leitura” (2012, p. 29).

Quer dizer o tipo de leitura que os adolescentes, segundo a resposta à enquete, dizem praticar voluntariamente, conduzindo não somente várias atividades em suportes diferentes, como vimos mais acima, mas conjuntamente diversas ações em um mesmo suporte, essencialmente o computador: brincar, trabalhar, sublinhar, verificar, procurar, anotar, mas também recomendar a outros, compartilhar, comentar, escrever etc. Assim respondendo ao questionário 2, Rachid, aluno do Ensino Médio Profissional, ou Maria, aluna de terceiro ano literário, descrevem seus usos do digital da mesma maneira: *adoro navegar na Internet para buscar informações, olhando minhas mensagens, ao mesmo tempo que utilizo o chat com meus amigos e amigas. Ou Etienne, que diz que não para de mergulhar no Google até ficar perdido* (PIROT, 2013, p.12; ROIG, 2013, p.21).

A leitura ergativa permite, assim, passar, em um clique, de um texto que estamos lendo, para fotos, cartas, imagens de todo tipo, ao real que o texto precisamente evoca e descreve, a precisões lexicais, aos comentários dos outros, aos universos de discussões associadas aos fóruns. Adentra-se, assim, a um ler mais global, associado a vários documentos que enriquecem a leitura. É certo que esse tipo de leitura “vai-e-vem”, de um texto a outros objetos do saber, foi sempre o apanágio dos cultos e eruditos, como mostra, por exemplo, o célebre quadro de Vemeer, que podemos ver no museu do Louvre, *O Astrônomo* ou *o Filósofo, o Geógrafo, o Astrólogo*, como se chamou através dos anos⁸. Entretanto, essa atitude, essa leitura ativa de pesquisa de informações, é grandemente facilitada pelo digital. “De acesso raríssimo, este saber não se oferecia tampouco que espedaçado, cortado, esfolado” (SERRES, 2012, p. 41). A Internet os coloca ao alcance de todos e, em particular, dos alunos e dos estudantes universitários, por pouco que os professores os ajudem a se deslocarem nas bibliotecas e nas mediatecas virtuais.

⁸ A obra é assinada e datada de 1668, como se pode ver no armário de fundo do lado esquerdo do quadro.

„A LEITURA IMERSIVA E O LIVRO FÍSICO

O que resta da leitura-lazer? Cruzando os dados de dois questionários (particularmente, as respostas às questões 4, quase idênticas dos dois questionários, que funcionavam como testemunhos), nos demos conta de que a leitura de imersão dos alunos passa relativamente pouco ainda pelo numérico.

Marius, em turma de primeiro ano: *acontece de eu ler na Internet, mas não livros. Prefiro amassar as páginas como eu quiser...;* ou Julie: *adoro sublinhar as passagens que amo e as que me fazem chorar* (PIROT, 2013, p. 12).

Se retomarmos o exemplo dos *Faux-Monnayeurs*, para descrever a leitura dos adolescentes de 1925, Gide utiliza uma metáfora do mundo marinho, representando o efeito da leitura, vivida como uma intensa emoção física: “Bernard teve que interromper sua leitura um instante. Sua leitura se tornava como uma névoa. Ele estava perdendo o fôlego, como se tivesse esquecido de respirar durante o tempo que ele lia, de tanto ter a atenção viva. Ele abriu a janela e encheu os pulmões, antes de um novo mergulho” (p.137).

Nas respostas aos questionários, os alunos utilizam um campo lexical idêntico para evocar a leitura íntima. A imersão na ficção é precisamente mesmo o efeito que eles procuram e constitui o critério essencial do prazer de ler. Em resposta à questão 5 do primeiro questionário (“por que você lê?”), Céline, uma aluna do Ensino Médio do primeiro ano, declara: *para mergulhar em meu romance;* ou sua condiscípula Emma: *para estar em um tipo de bolha* (Gares, 2013, p.20).

A maioria dos adolescentes, quando leem, procuram um refúgio na leitura. Assim, o lugar da leitura é constantemente ligado ao vocabulário da intimidade, até mesmo do confinamento: *à noite sob meu fofíssimo edredom*. Alguns, como Cécile, são bem precisos sobre a condição de conforto: *na minha cama, quietinha, sem barulho e sozinha*. A maioria das respostas informam que a leitura se faz em casa. Marion declara: *em minha casa, na calma, zen*. Sofiane: *Em minha cama ou perto de grandes almofadas* (GARES, 2013, p. 21).

Ora, com o livro digital, este espaço de confinamento e de intimidade tende a desaparecer pelo viés das aplicações, que permitem ao leitor fornecer comentários e trocar suas opiniões de leitor. Porém, enquanto, dentre os alunos interrogados, muitos se saciam com a leitura ergativa no computador, raros são aqueles que, como vimos, leem romances com uma luz de leitura. Isto pode ser explicado pelo fato de que muitas dos alunos interrogados tinham, até muito recentemente, descoberto o livro digital durante as festas natalinas de 2011, em lojas como a Fnac, ou ainda Virgin. Essa descoberta recente da ferramenta digital explica, sem dúvida, também a que ponto alguns ficam ainda apegados ao livro físico.

À questão: “Você prefere ler um livro eletrônico ou físico?”, os alunos responderam, quase unanimemente, o físico. *Um livro que se empresta é mais*

carregado de lembranças que um suporte digital, declarou Julien (ROIG, 2013, p. 26).

Alguns alunos ainda insistiram na dimensão concreta do livro, assim Lionel, aluno do terceiro ano em literatura: *ler um livro é antes de tudo, tocá-lo, é senti-lo de fato*, ou ainda, sobre sua dimensão memorial, como Julia : *o livro é antes de tudo um objeto carregado de uma história, de um passado além do que ele narra. Vê-se isso nas páginas dobradas, nas frases sublinhadas. Às vezes há palavras escritas nas margens* (PIROT, 2013, p.18).

Para voltarmos ao questionamento inicial: seria desejável e possível se aproveitar da cultura dos alunos nascidos na era digital e integrá-la ao percurso escolar? O que concluir da mistura do *habitus* relevados pelos questionários? Constatamos, hoje em dia, uma forma de coabitação entre o suporte tradicional, no qual os alunos leem essencialmente livros bem grossos, e o suporte digital, no qual eles saciam uma multiplicidade de atividades, unindo leitura e escrita de trocas e comentários. François Bon e Michel Seeres, em seus ensaios, mostram que a revolução digital transforma nossa experiência de mundo, instaurando novas relações com o espaço, com o tempo e com novas relações humanas. Cada um, com os fóruns on-line e as redes sociais, tem acesso aos julgamentos dos outros e não é mais em uma esfera particular. Os leitores adentram em um ato de ler mais global, associado, sobretudo, ao ato de escrever. Ora, essa conexão com os outros, que favorece as trocas e a comunicação, pode, em troca, nutrir o desejo de ler e escrever sua leitura.

Uma última palavra vem de François Bon, que explica bem como a modalidade digital da leitura, em sala de aula, pode desenvolver a leitura nos adolescentes:

Os de minha geração somos feitos definitivamente destes empilhamentos de livros, cuja a traça material não concerne aos livros, mas apenas ao que recebemos de suas escritas e ao que dela fizemos para nós-mesmos. A traça da biblioteca digital não está no aparelho em que lemos, mas no gesto exterior que constituem os blogues e contribuições, testemunhando nossas leituras. (2011, p.211).

A LEITURA DE ROMANCES DO SÉCULO XIX NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO: ANÁLISE DE PRÁTICAS DE ENSINO

Cendrine WASZAK & Jean-Louis DUFAYS

(Tradução: Mariana Arraes de Alencar)

Na França, como na Bélgica, a leitura na íntegra de pelo menos um romance do século XIX constitui uma das passagens obrigatórias do currículo dos últimos anos dos ensinos fundamental e médio. Ora, do ponto de vista dos alunos, a maior parte deste tipo de romance acumula, de maneira paroxística, dois principais desafios: o tempo de leitura e o distanciamento histórico e cultural. Ou seja, essas obras são percebidas, tanto como de difícil compreensão, quanto antiquadas, e a obrigação de lê-las as transforma num dever escolar exageradamente extenso. Por conseguinte, o tempo de leitura é sentido como duplamente coercitivo.

Se, nos dois países, o distanciamento cultural é levado em conta pela instituição escolar, os programas franceses e belgas não incentivam o acompanhamento da leitura da mesma maneira. Na França, o programa lista conhecimentos a serem adquiridos para dar sentido aos romances do século XIX. Na Bélgica, insiste-se mais na construção de “redes de significados”, tornada possível pela variedade dos conhecimentos e dos modos de leitura. Por exemplo, a rede católica belga propõe que os alunos sejam convidados a escrever um diário de leitura destinado a apoiá-los ao longo de seus esforços. Inversamente, as dificuldades de leitura relacionadas à extensão dos textos não são quase nunca mencionadas nos programas franceses, que só convidam a estudar os romances do século XIX sob o ponto de vista de uma leitura retrospectiva. Nesta perspectiva, o primeiro encontro com o texto, apesar de constituir-se numa obrigação escolar, não deixa de ser desterritorializado, inteiramente entregue à prática pessoal.

Além disso, a extensão dos romances e o distanciamento cultural não são tratados de forma combinada em nenhum dos programas dos dois países. Apesar de preconizado, tanto na França quanto na Bélgica, o acompanhamento da leitura parece defrontar-se assim com limites, frente à dificuldade específica que os romances do século XIX apresentam. Na prática, essa dificuldade desafia tanto os pesquisadores quanto os professores. Como uns e outros a percebem e a levam em conta? E o que acontece, de forma mais geral, nas relações entre as recomendações dos didáticos a respeito da leitura desses romances e as práticas efetivas? Tais são as perguntas que gostaríamos de abordar ao longo dessas páginas.

Depois de um enquadramento histórico, sociológico e teórico, apresentaremos o resultado de uma pesquisa que realizamos junto a 27 professores, formados na Bélgica e na França. Focaremos em suas declarações, relativas às sequências que organizaram em torno da leitura de um romance do século XIX, e, mais precisamente, nas atividades que eles empreenderam antes, durante e depois da leitura. Apresentaremos, em seguida, o dispositivo experimental do acompanhamento dessa leitura, que elaboramos com três professoras, as quais convidamos a privilegiar as duas fases menos frequentemente trabalhadas em sala de aula: o “antes” e o “durante” da leitura. Examinaremos a maneira como cada uma delas se apropriou desse dispositivo de uma forma específica.

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E SINCRÔNICO

A leitura na íntegra de romances do século XIX, na Bélgica e na França, revela-se uma tradição cada vez mais difícil de ser perpetuada. As causas dessa resistência foram primeiro atribuídas à massificação escolar; hoje, o estão sendo mais à internet (VIART; DEMAUZE, 2011), suspeita de favorecer uma perda de qualidade dos produtos literários de que permite a circulação. Elas suscitam, em todo caso, um discurso de lamentação ao qual Pennac (1992) endereçou ironias, antes que Baudelot, Cartier e Detrez (1999) o relativizassem, discurso fundamentado na nostalgia de um aluno leitor ideal, que teria mais ou menos desaparecido. Ele remete a práticas de referência de leitores já eminentemente cultos, a quem os professores só teriam que ensinar a arte da interpretação dos textos. Os alunos de hoje, em sua grande maioria, não estariam conseguindo ler esses textos com facilidade, aprofundando assim um déficit cultural que os professores precisam suprir, transmitindo, previamente à leitura, referências culturais, explicitando posteriormente o sentido das obras.

Em que medida esse discurso de lamentação, que circula exaustivamente, tanto entre os professores, quanto entre os pais de alunos, tem fundamento? Para sabê-lo, damos um giro pela história do ensino, depois, nos fundamentamos em alguns trabalhos de sociólogos, para avaliar sua atualidade, e, enfim, nos perguntamos em que poderia consistir uma didatização dos romances do século XIX, livre de certos pressupostos que a dificultam.

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO: DE UMA PRÁTICA SOCIAL A UMA OBRIGAÇÃO ESCOLAR

A leitura na íntegra de obras clássicas é uma imposição oficial já antiga. Explícita em certos programas franceses desde 1890, ela foi ampliada em 1920 e depois a recomendação foi renovada em 1938 (CHARTIER & HÉBRARD, 1989, p.215) e se generalizou nos programas do ensino médio da década de 70, sob a expressão “leitura na íntegra” (HOUDART-MÉROT, 1998, p.45-185). Essa prática, muito controversa no final do século XIX, se impôs lentamente ao longo do século XX. Foi primeiro percebida como uma

forma recreativa de melhorar os desempenhos de leitura dos futuros professores das escolas normais, depois os dos alunos. Tratava-se, então, de propor a leitura de uma obra livremente escolhida em uma lista; os alunos tinham acesso aos livros da biblioteca da sala de aula, selecionados por suas qualidades, mas eles não liam todos a mesma obra e não a estudavam. Essa leitura era também pensada como um trabalho de aculturação da literatura clássica, para os alunos do ensino médio que não se beneficiavam do ensino do latim. Enfim, ela era um meio de prolongar o curso de literatura no ensino médio, pela apropriação pessoal de um *corpus* estudado em salas de aula sob a forma de excertos. Foi com esse último objetivo que a leitura de um mesmo texto longo para todos os alunos de uma sala de aula foi imposta como dever escolar. Segundo Chartier e Hébrard (1989, p.215), essa prática só se tornou possível quando os textos ficaram disponíveis em uma edição financeiramente acessível ao conjunto dos alunos. Em um primeiro momento, o aparecimento dos “pequenos clássicos”, no final dos anos 30 do século passado, permitiu ampliar a oferta de leitura, limitada aos textos propostos pelos manuais. Os “pequenos clássicos” davam acesso a obras curtas (como as peças de teatro) ou a obras apresentadas sob a forma de longos trechos escolhidos e entrecortados de resumos. Foi só a partir da edição em “livros de bolso”, que textos mais longos se tornaram acessíveis e, portanto, exigíveis (CHARTIER & HÉBRARD, 1989, p.229). Em outras palavras, as condições materiais limitaram em número de páginas o dever escolar da leitura obrigatória até os anos 50 do século XX.

Esse dever era igualmente limitado pelo *corpus* escolarizável. Evidentemente, o que a instituição aconselhava como leitura e, sobretudo, o que ela impunha, era fortemente selecionado. Uma das funções da formação literária era a de assegurar a transmissão de valores morais e sociais, a qual era confiada a um *corpus*, que se ampliou em um século. Por “obra clássica”, devemos entender inicialmente as obras do século XVII, tanto na Bélgica (DUFAYS & ROSIER, 1999) como na França (VIALA, 1992). Depois, esse *corpus* incorporou algumas obras do século XVIII (HOUDART-MÉROT, 1998, p.48). Os poetas românticos foram os primeiros representantes do século XIX a serem introduzidos nos programas (JEY, 1998). As listas de obras recomendadas para a leitura pessoal nas escolas normais de professores e, depois, para os alunos do Ensino Fundamental anos iniciais, continham romances do século XIX. Nelas, encontravam-se Sand, Gautier, Malot, Daudet, Loti, Stevenson, romances de aventuras... não havia romances de Zola, nem de Stendhal e, ainda menos, *Madame Bovary*, de Flaubert. Alguns escritores foram também solicitados a produzirem textos especificamente destinados a esse público escolar (CHARTIER, 2007, p.197).

O romance do século XIX, que é estudado hoje no ensino médio, só será finalmente introduzido nas salas de aula, em sua íntegra, nos anos 1970 (HOUDART-MÉROT, 2004). Ele é prescrito de acordo com modalidades bastante novas: é, ao mesmo tempo, mais volumoso do que as obras que haviam sido impostas até então e é lido, muitas vezes, como complemento do trabalho em salas de aula. Os programas franceses insistem ser o estudo do romance uma “releitura”, o que é uma inovação, já que, até os anos 1970, as obras clássicas eram propostas aos alunos como um prolongamento das aulas e os textos longos abordados no ensino primário eram, muitas vezes, lidos em voz alta na sala de aula e

comentados em seguida. Até os anos 1970, a leitura autônoma de romances só havia sido praticada de forma voluntária pelos bons leitores, qualquer que fosse o setor no qual estivessem sendo escolarizados. Como essa leitura se aproximava de uma atividade de lazer e ela não era necessariamente conferida, as motivações dos leitores e sua forma de se apropriar do texto estavam ligadas à esfera privada.

Com a massificação escolar, a leitura se torna uma questão crucial: cada um deve aprender a ler e aprender a gostar de ler. A leitura voluntária se transforma então num dever obrigatório. Ora, esse dever se amplia com a chegada, no mercado de textos, de várias centenas de páginas nas edições de bolso. É nesse momento que a leitura dos romances do século XIX entra nas salas de aula. Eles dizem respeito, tanto ao *corpus* “clássico”, por pertencerem a movimentos literários que fazem parte do programa, quanto ao *corpus* recreativo, por seu pertencimento genérico. Este segundo aspecto é provavelmente reforçado pelo fato de que os professores, que foram formados ao longo do período que precedeu a massificação, entraram em contato com essas obras como leitores, numa época em que só faziam parte do *corpus* recreativo. Vemos assim surgir uma nova injunção, tornada possível pelas condições materiais de acesso ao texto, e resultante da combinação de duas lógicas: a reconhecida importância de fazer com que todos os alunos leiam obras representativas da literatura legítima e a vontade de desenvolver capacidades de leitura graças a uma prática que se queria recreativa.

ENQUADRAMENTO SOCIOLÓGICO: UMA OBRIGAÇÃO POUCO EFICAZ?

A contradição entre as duas lógicas implementadas na prescrição da leitura dos romances do século XIX que acabamos de evocar (leitura autônoma longa, que deveria se aproximar de uma prática de lazer, *versus* leitura imposta/obrigatória) é reencontrada, em parte, nos resultados dos estudos sobre a leitura dos estudantes do ensino médio. Em 1999, Baudelot, Cartier e Detrez observavam que a leitura privada, pessoal, feita pelos estudantes, desaparecia em prol da leitura escolar imposta, mais particularmente durante os anos de exames, pois que retomada no ano seguinte. A leitura imposta pela escola substitui a leitura de lazer, não se soma a ela e não modifica os hábitos extraescolares. Uma pesquisa recente, realizada por Manon Ronneau, mostra, no terreno belga, que as leituras impostas raramente se convertem em leituras de lazer, mesmo se muito diversificadas. Schmitt (2006) apontava como um fracasso o fato de que, nem o *corpus*, nem as modalidades de leitura ensinados no ensino médio, são transpostos, em seguida, em práticas privadas. O objetivo do ensino não é, sem dúvida, que os alunos adotem a longo prazo romances do século XIX como livros de cabeceira, mas que eles possam se apoiar numa cultura literária rica (no caso, enriquecida por essa leitura escolar), para dar sentido a suas próprias descobertas literárias. Se eles rejeitam, como sendo escolar, tudo o que eles aprendem em literatura no ensino médio, como afirmava Schmitt, a aprendizagem não é reinvestida e é, portanto, inútil.

Mais recentemente, Fanny Renard (2012), socióloga da leitura, mostrou que as abordagens dos textos impostos são diferentes no Ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio. No ensino Fundamental 2, dá-se apoio ao esforço de leitura longo, encorajando os alunos a prestarem contas de suas experiências de leituras participativas ou de leituras pragmáticas. Quando os alunos chegam no ensino médio, os textos que eles precisam ler são mais longos e mais difíceis de compreender e os esforços de didatização dos professores, observados pela socióloga, recaem sobre uma modalidade de leitura nova, mais distanciada. Tudo o que der testemunho de uma leitura participativa ou pragmática é banido dos deveres escritos. No entanto, em salas de aula, nas intervenções orais delimitadas, essas manifestações podem ser encorajadas.

As distâncias são, portanto, importantes, entre o *corpus* lido efetivamente de forma recreativa pelos alunos e as leituras prescritas; e entre as modalidades de leitura aprendidas no Fundamental 2, na França, e as modalidades exigidas no Ensino Médio. A escola está longe de suprir o fosso cultural que separa os romances do século XIX de seus eventuais leitores.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As dificuldades próprias da leitura longa e da descoberta dos textos patrimoniais não são desconhecidas dos didáticos, que já lhes consagraram inúmeros trabalhos. O aparelho teórico para descrever a leitura em si é rico. Nós retemos aqui duas modalidades: a de Dufays (2010), que é uma descrição da leitura literária de leitores já formados, e a de Giasson (1990, 1997), destinada a fornecer os fundamentos teóricos ao ensino da leitura no Ensino fundamental e no começo do Ensino médio. Nessas duas fontes, a orientação (formulação de intenções de leitura por Giasson, ou pré-enquadramento do texto por nós mesmos) é um momento determinante de toda leitura. Essa orientação só pode ser pertinente se os conhecimentos declarativos do leitor a respeito do romance a ser lido forem suficientes. Ora, os leitores contemporâneos não dispõem, e não disporão nunca, do conjunto dos conhecimentos pressupostos para a leitura de um romance do século XIX. Essa ignorância parcial do universo de referência do texto o torna menos transparente, a respeito desse ponto, do que um romance moderno, e obriga o leitor a um trabalho interpretativo ainda mais importante. Além do mais, a extensão do texto acentua a dificuldade de um armazenamento eficaz. Seus mecanismos são teorizados em estereótipos e leituras (DUFAYS, 2010) pela agregação de temas sucessivos, o leitor sintetiza e hierarquiza a informação, ele a reavalia permanentemente e assimila as novas informações, à medida de sua progressão no texto. Esse mecanismo se apoia sobretudo nos conhecimentos do leitor e seus reconhecimentos dos estereótipos na obra. Compreender é ao mesmo tempo decifrar, dar sentido, avaliar, interpretar, prever uma continuação, para armazenar informações. A primeira entrada no texto já é uma interpretação construída pelo vai e vem permanente entre participação

e distanciamento (distanciação em relação ao texto, mas também em relação à leitura que se faz dele, à interpretação que se busca), ou seja, ela já é uma leitura literária.

Para as leituras escolares, Giasson enfatiza a importância de três momentos no trabalho em salas de aula: antes, durante e depois da leitura. No antes, trata-se de ajudar os alunos a formularem suas expectativas e a ativar (e mesmo a construir) os conhecimentos declarativos úteis. Durante e depois da leitura, é preciso chamar a atenção deles para pontos cruciais do texto, para garantir sua compreensão e desenvolver suas estratégias de leitura. No caso dos romances do século XIX, podemos esperar que os conhecimentos a serem construídos e ativados, o “antes”, sejam muito desenvolvidos. O acompanhamento da leitura, o “durante”, deveria sê-lo igualmente, para assegurar um apontamento eficaz dos elementos importantes para a compreensão do texto, e para reativar conhecimentos muito recentes e ajudar na sua integração na construção do sentido. Um trabalho sobre as estratégias de leitura, se há dentre elas algumas que sejam específicas para esses textos (o que nenhum estudo verificou), poderia também ser considerado. Dito de outra forma, a combinação das duas dificuldades que apontamos – extensão e distanciamento cultural dos romances do século XIX – impõe, não somente uma tomada de orientação da leitura em salas de aula, mas também uma reativação dos conhecimentos e uma ajuda à memorização durante a leitura.

Numa sequência organizada sobre a leitura de um romance do século XIX, essas três etapas poderiam ser legitimamente implementadas e proporcionar atividades nas salas de aula. Esta hipótese é formulada por Babin e Dezutter, em um artigo recente (2014). Reconhece-se, no “durante”, uma etapa didática importante no ensino primário na França, antes dos anos 1970, a leitura acompanhada assegurando uma compreensão passo a passo da obra. Essa etapa existia também nas primeiras salas de aula do ensino médio, quando a obra clássica só era disponibilizada para a leitura em trechos, no prolongamento de uma leitura e de uma interpretação muito acompanhadas em salas de aula. Esse recorte da sequência programada em torno do romance se opõe, portanto, àquele que parecia se impor em uma primeira análise (aporte cultural anterior, interpretação posterior à leitura) e que coincidia mais com a aspiração de suscitar uma prática recreativa. A escolarização, ou o suporte dos três momentos da leitura, definidos por Giasson, implica que a leitura de um texto imposto a toda uma sala de aula não se refere a uma prática de lazer.

Ao prescrever a leitura dos romances patrimoniais, esperava-se desenvolver uma prática de lazer eminentemente letrada. Ela permitiria a aculturação de uma população escolar que não era herdeira da cultura legítima. De maneira lógica, as modalidades previstas da leitura se aproximavam das práticas sociais de referência que se queriam induzir. No entanto, as pesquisas dos sociólogos revelam que essa prática não se democratiza e alguns percebem esse fenômeno como um fracasso. Levar em conta a dificuldade dos alunos em ler os romances do século XIX suscitou uma reflexão teórica. Recomenda-se, atualmente, para os alunos leitores que já são adolescentes ou jovens adultos, a adaptação de uma sequência didática concebida para leitores aprendizes em três tempos: antes, durante e depois da leitura. Em que medida essa recomendação

recente, e levada em conta de forma irregular nos programas, é posta em prática nas salas de aula pelos professores?

USAR QUE PRÁTICAS DE ENSINO PARA ACOMPANHAR A LEITURA DE ROMANCES LONGOS?

A consulta que fizemos consistia na etapa preliminar de uma pesquisa de doutorado. Tratava-se de verificar quais eram as práticas mais frequentes dos professores belgas ou franceses em 2013, quando prescreviam a leitura de um romance longo do século XIX a seus alunos. Na Bélgica, os alunos abrangidos estão no final do currículo, no 5º ou 6º ano do ensino secundário, e têm entre 16 e 18 anos. Na França, estão no primeiro ou segundo ano do ensino médio, e têm entre 15 e 17 anos.

Recolhemos 17 respostas por questionário, nos encontramos com 11 professores em entrevistas de 45 a 90 minutos, pudemos observar 5 dentre eles, durante, pelo menos, uma sessão, e, em dois dos casos, durante toda uma sessão. Dos 27 professores que participaram dessa consulta, 25 tinham mais de 10 anos de experiência e 9, mais de 25 anos. Dezoito professores ensinam na Valônia ou em Bruxelas, 9 numa seção francófona de uma escola internacional, 8 são franceses e formados na França.

O MOMENTO DA LEITURA

Os professores citaram 17 títulos de romances impostos. O autor mais representado é Émile Zola. Assim, o número de páginas passado como dever de leitura é muito variável: de uma centena de páginas para *O último dia de um condenado*, de Vitor Hugo, ou para *Bruges-a-Morta*, de Rodenbach, a mais de 500 páginas para *Germinal*. O tempo determinado varia, de forma lógica, de três a oito semanas, em função do número de páginas. Onze professores evocam espontaneamente o fato de que os alunos podem ou devem aproveitar as férias escolares para essa leitura. A escolha do período do ano durante o qual essa leitura se faz, está ligada, o mais das vezes, a fatores externos (o número de semanas de que se dispõe entre dois períodos de férias ou de provas, para fazer ler e explorar a leitura, programa de provas comuns...). Pode depender também de um planejamento anual: o estudo das obras pode assim acontecer em ordem cronológica (o romance do século XIX será lido depois da aula sobre os escritores do século das Luzes), mas também, em função de uma progressão na dificuldade dos textos lidos (nesse caso, o romance do século XIX é abordado no final do ano). Pode também estar relacionada com uma problematização/problemática e entrar numa sequência mais vasta, na qual o professor constrói uma rede em torno de várias obras. Enfim, nos dois casos, a escolha do período e o título do romance estão ligados à ordem das ocasiões, com o professor tentando fazer coincidir o curso de literatura com a atualidade e/ou um programa de passeios culturais.

ANTES, DURANTE, DEPOIS DA LEITURA...

Nós nos interessamos pelo grau de autonomia que os professores definiam em conjunto com os alunos para essa leitura, pela maneira como a acompanhavam, a preparavam ou a exploravam, enfim, pelo que eles faziam seus alunos realizarem antes, durante e depois da leitura do romance.

Dois terços dos professores (19 em 27) entregam inteiramente a “primeira” leitura aos alunos, que eles sancionam por uma avaliação. Alguns anunciam o programa de leitura para o ano e a expectativa é de que os alunos planejem seu trabalho como quiserem. Cinco professores apenas organizam um sequenciamento sistemático da leitura em várias etapas, três o fazem ocasionalmente. Essa evolução é deliberada, é apresentada por alguns professores como um meio de suscitar a autonomia dos alunos, sua falta de organização e de planificação sendo, muitas vezes, apontada como uma das razões de sua dificuldade em terminar a leitura.

Quatorze professores consagram ao menos uma sessão à introdução do romance, antes que os alunos o comecem. Eles leem e comentam em salas de aula o início, trabalham também outros documentos e suscitam na sala de aula outras hipóteses de leitura. Catherine, por exemplo, introduz *Madame Bovary* propondo aos alunos as capas de diferentes edições, a partir das quais eles constroem suas hipóteses. Fanny faz descobrir vários começos, os alunos escolhem o romance que eles lerão depois dessa primeira sessão. Léonore utiliza as obras das quais deu a lista no começo do ano como um *corpus* de referência para o conjunto das lições. Ela chama a atenção dos alunos a cada ocasião do curso para palavras, processos, problemáticas que eles reencontrarão nas leituras prescritas no começo do ano, e estabelece explicitamente ligações com esses textos, esperando uma forma de aculturação que facilitará a leitura. Nossa pesquisa revela que a introdução à leitura está longe de ser sistematizada e que ela é variada. Uma constante, no entanto, é assegurada: é sempre através de uma atividade de leitura (de trechos do romance ou de um texto associado) que se opera essa abordagem no texto.

O acompanhamento explícito da leitura é nitidamente mais raro. Dois professores apenas evocam, mencionam o recurso à escrita (diários de leitura e anotações pessoais), um único menciona, como um apoio possível ao esforço, a restituição oral da parte lida (na leitura sequenciada, portanto, então) e o debate interpretativo, junto à emissão de hipóteses sobre a sequência da continuação da intriga. Três professores em 27 propõem, portanto, sistematicamente, uma atividade que leva em conta a progressão dos alunos no texto. Uma outra forma de apoio à leitura é mais corrente: a maioria dos professores concordam que o romance do século XIX seja lido enquanto é feito, em sala de aula, um trabalho sobre o movimento literário do qual ele é representativo, ou sobre uma temática de que ele trate. Em que medida os alunos estabelecem uma ligação entre o que é dito em sala de aula e o que eles deveriam ler em casa? A eficácia da planificação aqui não foi estudada. Esse modo de acompanhamento mais ou menos explícito tem por função trazer para os alunos os conhecimentos culturais julgados úteis a uma leitura literária. Enfim, em um terço dos casos, não há nenhum acompanhamento declarado, já que é impossível, de acordo com os professores, saber quando os alunos lerão o romance. Em nove

questionários, constatamos que a sequência que precede imediatamente o estudo do romance não tem nenhuma relação com este romance. Os conhecimentos culturais julgados... úteis a uma leitura literária serão então dispensados... depois da primeira leitura¹.

Mais da metade das atividades declaradas (58%) começam depois da leitura completa e autônoma do romance. Essas atividades se repartem bastante equitativamente entre as produções orais e escritas (que permitem muitas vezes avaliar a sequência), a leitura de trechos do romance e a leitura de textos que têm uma relação com esse romance. Todos os professores declaram trabalhar o romance depois de sua leitura. O romance do século XIX é, portanto, “explorado” em salas de aula de forma intensiva.

Esses dados nos permitem apontar dois elementos recorrentes. Primeiro, as atividades declaradas são, o mais das vezes, atividades de releitura, elas são concebidas para reforçar uma leitura distanciada. Os testemunhos que recolhemos evocam um suporte/apoio parcial da primeira leitura do texto: muito orientado para o aporte de conhecimentos culturais que permitem contextualizar a obra. O acompanhamento do esforço de leitura e o trabalho sobre a compreensão literal do texto são muito raras, como se essa leitura fosse auto-evidente, a compreensão literal fosse uma primeira etapa, para não dizer primária e homogênea, e o objetivo do curso fosse, sobretudo, o de a ultrapassar, numa leitura sábia. O conceito implícito da leitura, sobre o qual repousam estas práticas, não levam de forma nenhuma em conta o que sabemos do processo de leitura. Segundo, o recurso às atividades escritas e orais tem, por função principal, levar em conta uma leitura já feita. Elas são, muito raramente, concebidas como um suporte possível do processo de leitura.

UMA LEITURA JÁ FEITA?

Se interrogamos os professores sobre o número de alunos que, segundo eles, leem obras impostas, as respostas, nos questionários, variam de “a maioria” a “quase todos”, para a maioria dos professores. Essa resposta otimista leva em conta a crença dos professores, tanto na seriedade de seu público, quanto na eficácia de seu método de abordagem dos textos. De maneira explícita, em certas entrevistas, e às vezes nos questionários, os professores associam sua confiança na taxa elevada de leitores ao meio socioeconômico favorável de seu público. Os professores menos otimistas expõem suas dúvidas pelas particularidades de suas salas de aula: meio social, escolha por opções pouco literárias. Outros ainda são sensíveis ao risco de não-leitura de seus alunos, por seu próprio passado de não-leitores ocasionais, ou de fornecedores de informações úteis aos seus camaradas, que eram não-leitores. São esses professores menos otimistas que empreendem, muitas vezes com um sentimento de sucesso, mais estratégias de

¹ Seria interessante analisar as consequências destas escolhas didáticas, mas fora de todas as observações do campo, essa análise seria deixada ao acaso neste artigo.

acompanhamento da leitura. Outros professores recorrem a estratégias de evitamento. Eles desenvolvem assim o que eles chamam de “estratagemas” ou de “subterfúgios”, que consistem, em geral, em projetar uma adaptação cinematográfica, ou aconselhar audiolivros, ou impor a leitura de romances mais acessíveis, mas que não lhes parecem responder exatamente às exigências do programa, ou ainda distribuir resumos precisos entre dois episódios estudados. O sentimento de “burlar” as exigências institucionais é às vezes expresso durante as entrevistas e explica também que a taxa de leitura declarada seja alta. Moderadamente, dadas algumas facilidades que eles não consideram sempre como satisfatórias, os professores pensam que os alunos leem o que se lhes pede para ler. O acompanhamento ou a facilidade da leitura estão diretamente ligados à consciência que eles têm da taxa potencial elevada de não leitores em suas salas de aula.

FERRAMENTAS POUCO UTILIZADAS

Podemos assim compreender que poucos professores que participaram da consulta acompanham a leitura de seus alunos e que poucas ferramentas didáticas são utilizadas nas salas de aula. Os dispositivos de acompanhamento da leitura de obras longas, no entanto, não faltam. Até recentemente, eram destinados à escola primária, mas, nesses últimos anos, pesquisas foram feitas com alunos mais velhos. É o caso dos trabalhos de Sylviane Ahr (2013), consagrados aos diários de leitura, no ensino médio, na França. Esse interesse pela apropriação dos textos pelos alunos do fim do ensino médio, ou mais velhos, se manifesta igualmente no Quebec: Jacques Lecavalier e Suzanne Richard (2010) se inspiraram em pesquisas sobre os círculos de leitura para construir dispositivos destinados ao Ensino Fundamental 2. Esses trabalhos permitiram mostrar que é possível acompanhar a leitura de maneira eficaz, recorrendo a atividades escritas ou orais.

Essas ferramentas repousam em uma concepção da leitura muito diferente da dos professores, revelada por nossa consulta. De fato, para estes, a leitura não é vista como um vai-e-vem dialético, que permite progredir no texto: leitura participativa e distanciamento se sucedem no tempo, pois eles pensam ter o encargo de ensinar prioritariamente o distanciamento. De nossa parte, concebemos um dispositivo que leva em conta os procedimentos habituais de professores. Ele permite, portanto, iniciar-se em certas formas de distanciamento, ao mesmo tempo em que integra um acompanhamento da leitura (durante), para abrir, assim, espaço na sala de aula, ao aluno como “sujeito leitor” (LANGLADE & ROUXEL, 2004). Observamos em seguida como três professoras se apropriaram desta ferramenta para pô-la em prática².

² Aqui não é o espaço para aprofundar as relações de engajamento do sujeito leitor e o trabalho de distanciamento. Notemos apenas que segundo as leituras, o ato primeiro é às vezes o engajamento subjetivo que desencadeia um trabalho de distanciamento, e às vezes pelo contrário, a relação distante ao texto. No presente caso, o dispositivo didático visa a suscitar primeiramente a explicitação do enquadramento, que releva da distanciamento, depois a orientação da leitura, que releva da leitura subjetiva... mas o inverso é perfeitamente possível.

UM DISPOSITIVO EXPERIMENTAL E SEUS PRIMEIROS RESULTADOS

O DISPOSITIVO EXPERIMENTAL EM TENSÃO ENTRE ATUALIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ROMANCE

A preparação da leitura deveria permitir aos alunos se iniciarem em certos aspectos culturais indispensáveis à compreensão. Ao mesmo tempo, ela deveria orientar a leitura para a emissão de hipóteses e suscitar uma curiosidade, um interesse, por um texto que não foi escrito para este público. Nós tentamos então trabalhar de forma dialética, pressionando sobre a contextualização e a atualização do romance imposto. Para isso, nos apoiamos, por um lado, sobre a estética da recepção desenvolvida por Jauss, para contextualizar a obra, e, por outro lado, sobre a interpretação atualizadora, definida por Yves Citton (2007).

O procedimento “jaussiano” difere das práticas habituais dos professores. De fato, a contextualização tradicionalmente posta em prática nas salas de aula consiste em um aporte de conhecimentos declarativos, sobre o contexto da escrita do texto, seguida eventualmente por um apelo às impressões de leitura dos alunos, que são, por vezes, convidados a procurar suas origens no texto e, depois, a induzir as intenções do autor. No processo jaussiano, nos interrogamos sobre as condições de recepção da obra que são contemporâneas a sua primeira publicação. Pergunta-se, então, que tipo de romances os leitores do século XIX esperavam poder ler, que temas foram realmente tratados e em que língua (JAUSS, 1972, ed. 2005, p. 55 sqq.). Em nosso dispositivo, não abordamos essas questões de forma sistemática, mas adotamos o deslocamento que esse processo induz. Num primeiro momento, os alunos são, portanto, convidados, não tanto a procurar as intenções do autor, mas a descobrir o texto como o objeto de uma prática cultural de lazer dos leitores do século XIX, e a se interrogar a respeito do que estes leitores podiam procurar e achar na obra. A que pergunta a obra respondia? Essa pergunta traz necessariamente outra: a que pergunta a obra poderia responder hoje? É este questionamento atualizador que Citton define como um procedimento interpretativo que carrega sentido para um leitor. Trata-se, portanto, de emitir hipóteses de leitura que levam em conta a distância temporal que separa os alunos da obra, depois orientar o projeto de leitura numa perspectiva que pensamos ser motivadora (porque atual) para os alunos. Procuramos, com essa dupla operação, estabelecer uma relação entre o leitor do século XIX e o sujeito leitor moderno e esperamos induzir uma postura de leitura (BUCHETON, 2000) inédita para os alunos, introduzindo um instrumento metacognitivo que seja transferível a outras leituras autônomas.

A atualização pode estar revestida de pelo menos três aspectos, que exploramos em diferentes momentos do dispositivo. Primeiramente, podemos nos apoiar sobre formas de expressões familiares, para convidar os alunos a levar em conta sua leitura (o que fazem os professores que investem em diferentes formas de escrita na internet). Essa prática tem como função principal motivar os alunos, incitando-os a parodiar mídias e a utilizar modalidades de expressão que lhes são familiares. Ela permite uma utilização

lúdica da escrita e o desenvolvimento de uma forma de jogo a partir do texto. Podemos, também, transpor a intriga do romance à nossa época. Enfim, podemos nos apoiar sobre os produtos culturais consumidos pelos alunos, para trazer um significado a aspectos problemáticos do romance. É este último tipo de atualização que se impõe na preparação da leitura. Nós aproximamos explicitamente a ficção romanesca das séries televisivas das quais os alunos se nutriram. Eles foram convidados a analisar o que eles esperam de uma série e nós emitimos a hipótese de que algumas dessas expectativas eram próximas daquelas dos leitores de folhetins e ficções romanescas do século XIX. Foi a partir desse trabalho que foram emitidas as primeiras hipóteses de leitura. Essa aproximação tinha também como função trazer aos alunos a consciência de que certos aspectos da realidade representada nas séries televisivas lhes são desconhecidos e não são explicitados, o que não os impede de compreender a intriga e de sentir prazer em assisti-la. Os professores tinham como orientação insistir sobre o fato seguro de que uma incompreensão parcial não desqualificava o leitor. No curso de nossas experiências, adotamos a cada turno esses três modos de atualização, de forma mais ou menos adaptada.

Para o acompanhamento da leitura, nos inspiramos nos dispositivos construídos em torno dos diários e dos círculos de leitura, tentando integrar uma das modalidades de atualização: o uso das formas de expressão relativas à prática cultural dos alunos e/ou a transposição da intriga para a nossa época.

Três experiências foram realizadas, em três salas de aula diferentes, numa sequência na qual certos aspectos eram negociados com os professores. Essa flexibilidade relativa do dispositivo proposto respondia a duas razões. A primeira é uma razão ética: não pretendemos, enquanto pesquisadores, saber mais do que o próprio professor, o que é pertinente para uma sala de aula que ele conhece, num momento preciso do ano, para atingir objetivos de ensino fixados por uma instituição. A segunda razão é mais científica: a co-construção de um dispositivo com os professores nos permitiria esperar que eles, com uma igual convicção, nos dessem a observar os pontos de ruptura entre proposições fundadas sobre uma reflexão teórica e uma adaptação por praticantes experientes. No dispositivo estavam impostos: duas sessões introdutivas, o sequenciamento do romance em várias etapas de leitura, a realização pelos alunos de escritos pessoais a cada etapa da leitura, e o apoio desses escritos para iniciar trocas em salas de aula igualmente a cada etapa da leitura. Outros aspectos foram escolhidos pelo professor: o romance estudado, o período do ano, o nível de ensino ao qual o dispositivo era proposto, a sequência mais geral na qual essa leitura se inscrevia e, portanto, seus objetivos finais, as atividades de apoio eventuais para atingir os objetivos gerais da sequência e o modo de avaliação da sequência. Enfim, outros aspectos ainda foram negociados e planejados no curso ao longo de um trabalho colaborativo entre professores e pesquisadores: o ritmo de leitura imposto, o tipo de escrito pessoal que os alunos deviam realizar e as modalidades do debate interpretativo (grupos *versus* salas de aula inteira).

O CAMPO E OS PROFESSORES

A turma A contava com 13 alunos, de 17 a 18 anos, no último ano do ensino médio, o que se explica pelo fato de que esse grupo tivesse escolhido a opção “Francês” e, portanto, beneficiava-se de 6 períodos de 50 minutos por semana. O estabelecimento está situado numa região de baixa renda, com uma classificação dita “discriminação positiva” (o equivalente a uma ZEP na França³). O índice socioeconômico da escola era de 4/20 em 2012⁴. O professor havia escolhido ler a obra *Bruges-a-Morta*, de Rodenbach, em três etapas. As aulas eram dadas uma vez por semana, numa sessão de dois períodos de 50 minutos consecutivos e, raramente, interrompida por uma pausa. Outros cursos durante a semana eram consagrados ao estudo da poesia simbolista. Uma avaliação certificativa oral da leitura foi realizada. A professora não acreditava que os alunos leriam o romance imposto e estimava que um trabalho de motivação fosse necessário. A relação que ela havia instituído com a sala de aula lhe permitia perguntar diretamente aos alunos se eles fizeram, e bem feito, suas tarefas de leitura e obter respostas que julgasse honestas.

A turma B era uma 5ª secundária (sala de aula primária), de 25 alunos, que se beneficiavam de 4 períodos de 50 minutos de aula por semana. O estabelecimento acolhe alunos de classe mais favorecida de Bruxelas (índice socioeconômico do estabelecimento: 20/20, o índice máximo, em 2012). Essa sala de aula trabalhou *O coronel Chabert*, de Balzac, em três etapas, em duas sessões consecutivas, interrompidas por uma longa recreação. As duas outras sessões da semana foram consagradas à imprensa, depois ao texto argumentativo. A leitura deu lugar a uma avaliação certificativa escrita. A professora estimava que, em regra geral, os alunos liam seriamente as obras prescritas.

A turma C corresponde ao primeiro ano do ensino médio, de 19 alunos. Quatro sessões de 45 minutos eram consagradas ao Francês. Era uma sessão francófona de uma escola internacional, cujo nível socioeconômico era elevado. Alguns alunos são alofones, ou seja, não têm a língua francesa como primeira língua, e escolarizados há muitos anos em francês. O programa da escola deve permitir aos alunos integralizar o curso em seu país de origem a qualquer momento de sua escolaridade. O currículo seguido nessa seção é, portanto, muito próximo do programa francês. Os alunos deviam ler *Au Bonheur des Dames* (*O paraíso das damas*), de Zola, em quatro etapas. Duas sessões consecutivas interrompidas por uma curta pausa lhe eram consagradas por semana. Durante as duas outras sessões da semana, os alunos trabalhavam na escrita argumentativa e na dissertação. A leitura deu lugar a uma avaliação certificativa escrita no exame de fim de ano. A professora estimava que as leituras impostas eram muito irregularmente realizadas pelos alunos, alguns tendo dificuldades linguísticas ligadas ao multilinguismo, outros evitavam o esforço.

OS RESULTADOS

³ ZEP – Zona de Educação Prioritária. Criada em 1981 ela tem como função, no estabelecimento escolar, de amenizar os problemas de ordem escolar e social elaborando meios de amenizar tais problemas.

⁴ Trata-se do índice econômico, social e cultural do Programa Internacional das aquisições dos alunos (PISA), e suas relações com o rendimento dos alunos na escala acumulada sobre leitura do PISA, Canadá e outras cidades deste país.

As sessões foram observadas e registradas. Não trataremos a respeito dos dados colhidos junto aos alunos, eles estão sendo analisados. Dispomos das “fichas pedagógicas”, isto é, das preparações das aulas previstas, dos documentos distribuídos aos alunos, e das reproduções exatas dos cursos que foram re-transcritos. Veremos como cada professora adaptou o dispositivo proposto em relação a dois pontos precisos: uma sessão preparatória no procedimento e a escolha dos trabalhos de escrita que acompanhavam a leitura.

Uma primeira sessão, sobre uma novela de Maupassant, *O Cego*, foi realizada para familiarizar os alunos e os professores com o procedimento dialético de contextualização/atualização. Essa sessão era inteiramente preparada pelo pesquisador, mas os professores ficavam livres para utilizar o conjunto dos documentos propostos, ou para adaptar alguns, em função do nível de sua sala de aula. Um primeiro recorte e etiquetagem das reproduções exatas dos discursos em “sequências de ensino” (DOLZ, RONVEAUX & SCHEUWLY, 2006) nos permite distinguir nitidamente que atividades foram privilegiadas e em que aspectos do dispositivo resultaram os esforços de cada professora. Começaremos então, por essa primeira constatação.

A leitura do texto foi feita pelas professoras A e B, em 6 ou 7 minutos. A professora C deixou que os alunos tomassem conhecimento sozinhos do texto, depois confiou a oralização da leitura aos alunos, cada um por vez, interrompendo-os, às vezes, para esclarecer certos termos, o que levou 11 minutos. As trocas orais em torno das primeiras impressões de leitura se esgotaram depois de 15 minutos, mais ou menos, para a turma A, 5 para a turma B e 12 para a C. Uma terceira etapa previa a abordagem da contextualização do texto através de documentos, dentre os quais uma reprodução da novela publicada pela primeira vez na capa do jornal *Le Gaulois*. Os alunos deviam responder a três perguntas propostas. Nas turmas A e B, as perguntas foram repartidas/distribuídas, os alunos trabalharam em dupla em uma só pergunta, durante 10 minutos, depois reuniram suas respostas para completar o conjunto do questionário, durante os 10 minutos seguintes. Na turma C, a descoberta da página do jornal *Le Gaulois* levou a uma localização das diferentes partes da capa, uma comparação com um jornal comprado na véspera pelo professor, seguida da projeção de um documento no quadro, sobre o qual estava reproduzida a capa. Esse trabalho sobre a imprensa durou 18 minutos. As três perguntas foram, em seguida, distribuídas na turma e os 15 últimos minutos da aula foram consagrados à redação de uma resposta a uma das perguntas. Nas turmas A e B, o trabalho prosseguiu pela última etapa prevista: a atualização da novela de Maupassant. A orientação era a seguinte: “Se reescrevêssemos *O Cego* hoje, quem seria o cego? Onde ele viveria? Conte...” Essa atualização era estruturada por um quadro com dupla entrada (elementos da novela de Maupassant/*O cego* hoje). O trabalho, na aula toda, na primeira coluna do quadro e no começo da segunda coluna, durou respectivamente de 8 a 9 minutos. Os alunos redigiram, em seguida, um texto curto. Na turma A, 20 minutos foram consagrados à escrita, depois 10 minutos a uma troca em torno dos textos redigidos na turma B. Os últimos 30 minutos da aula foram consagrados

à escrita. Os voluntários da turma B leram seus textos em público numa sessão posterior. Os alunos da turma C não tiveram oportunidade de atualizar a novela de Maupassant.

De maneira totalmente lógica, o tempo consagrado a cada etapa está diretamente ligado à idade dos alunos: a escrita do texto final foi mais rápida para os alunos mais velhos. Podemos também atribuir à reação das turmas, o tempo consagrado ao comentário do texto depois da leitura. O tempo é tanto mais longo se a turma é ativa. As três professoras só passaram à etapa seguinte depois de se assegurar que nenhum aluno queria retomar a palavra. Na turma B, a mais povoada, essa etapa foi a mais breve. Enfim, a professora C, cujos alunos são os mais jovens, e que dispõem de tempo menor de ensino, se diferencia. Ela fez o texto ser lido pelos alunos, privilegiou um aporte de conhecimentos sobre a imprensa, que está no programa, ao invés de iniciar o trabalho de atualização, e insistiu na qualidade da redação das respostas que deverão lhe ser devolvidas para a contextualização. Em uma entrevista, ela justifica essas escolhas pela necessidade de avançar no programa e de fazer com que alunos, cujas competências de linguagem são insuficientes, trabalhem sobre a formulação de respostas orais e escritas e sobre a aquisição de um vocabulário preciso e variado.

As escolhas feitas pelas professoras nas partes negociáveis do dispositivo põem igualmente em evidência sua análise das necessidades dos alunos e suas prioridades. Na turma A, a professora escolheu, dentre várias propostas, a de pedir que os alunos redigissem o diário íntimo dos três personagens principais do romance, à medida que sua leitura acontecia. Eles tinham que se agrupar em seguida por três (cada aluno do grupo tendo a cargo um personagem diferente) e confrontar, toda semana, seus diários íntimos, suas impressões de leitura e suas hipóteses para a sequência. Uma produção final foi pedida aos alunos: nas duas últimas sessões, eles atualizaram a intriga (“E se *Bruges-a-Morta* fosse reescrita hoje...”), imaginaram e atuaram, diante de uma câmera, a “confissão” de seu personagem, atualizado para uma emissão de tele-realidade. Na turma B, a professora pediu aos alunos que preenchessem, em casa, à medida que liam, um quadro permitindo sintetizar a intriga do *Coronel Chabert*. Nesta turma, ela lhes pediu para atualizarem, em grupo, essa intriga, apoiando-se no quadro e, depois, para escreverem, a cada sessão, um artigo de jornal sensacionalista que relatasse as peripécias dessa nova história. A leitura completa do romance foi, então, seguida de uma análise das características da obra, uma exploração tradicional. Na turma C, o trabalho de orientação sobre *O paraíso das damas* foi feito em casa, sob a forma de quadros que permitissem sintetizar a intriga por capítulos. Os alunos deviam endereçar também uma carta ao diretor do jornal *Gil Blas*, para comentar, durante sua leitura, os episódios publicados por este jornal e tentar influenciar a escrita dos episódios vindouros. Na turma, as cartas eram lidas em grupo, comentadas e depois modificadas em função da discussão, antes de serem devolvidas ao professor.

As professoras B e C se preocupam, portanto, primeiro em assegurar uma compreensão literal do texto, propondo um trabalho de orientação bastante sistemático. A imersão funcional não é privilegiada, como o é no diário íntimo. A professora A escolheu, em cada etapa, os exercícios que favoreciam uma leitura de identificação. Mesmo no trabalho final, os alunos encarnam um dos personagens da intriga atualizada.

A professora C evitou, em cada etapa do dispositivo, todas as atividades atualizantes, e ela justifica essa escolha pelo fato de que essas atividades não coincidem com nenhum dos exercícios escritos ou orais avaliados pela instituição e para os quais ela deve preparar os alunos. Encontramos assim uma resistência, recorrente na França, para a obtenção do brevet⁵ (DUBOIS-MARCOIN, 2008: 23). Ao contrário, a professora B fez a atualização do centro do dispositivo, porque ela estimava que este aspecto do trabalho era próprio para motivar os alunos.

Nosso dispositivo era concebido para permitir aos alunos lerem o romance do século XIX por inteiro. As escolhas das professoras revelam suas prioridades e até que ponto estas prioridades podem transformar completamente um dispositivo: trata-se de preparar os exames, de motivar os alunos, incitando-os a mergulhar no texto, ou de motivá-los para uma produção atualizante a partir do texto? Nós constatamos que o procedimento jaussiano foi bem recebido, cada uma das professoras tendo seguido com muita exatidão a ficha preparatória para essa etapa do trabalho.

A sequência da leitura não foi objeto de nenhum debate. Em compensação, desde a primeiríssima aula, a atualização provoca reações contrárias: entusiasmo ou recusa. Porém, a professora B, no final da experiência, se interroga sobre a utilidade real de um trabalho de escrita sistematizado que repousaria sobre a atualização, quando ela estimava, no momento da configuração das sessões, que seria a parte mais importante da experiência. Enfim, apenas a professora A pede aos alunos um trabalho de escrita pessoal durante a leitura, que alimenta depois as trocas na sala de aula. Sua satisfação com o trabalho feito se revela no fato de que ela levou uma de suas colegas a adotar o mesmo dispositivo em outra sala de aula. O trabalho de escrita e os diários íntimos relevam tanto a compreensão literal, quanto a interpretação. As professoras B e C separam, em dois tempos, compreensão e interpretação do texto, os exercícios de orientação e de marcação da intriga foram sistematicamente devolvidos nos deveres de casa, enquanto que a atividade vista pelas professoras como relevantes de um trabalho interpretativo era feito em salas de aula e dava lugar à escrita de um texto avaliado.

Para além dos limites materiais e institucionais, é finalmente a representação do que é a leitura, do que deveriam ser as atividades, que são ligadas em função dos locais (em casa, nas salas de aula) e da maneira como ela se desdobra no tempo, que está no centro dessas escolhas.

CONCLUSÃO

Nosso enquadramento teórico nos possibilitou revelar dois recortes do tempo didático possíveis, em torno da leitura do romance longo. Um deles, composto de um tempo “antes” e de um tempo “depois” da leitura, é herdado da história do ensino da literatura e tenderia a fazer dessa leitura um momento de lazer particular, que seria

⁵ Brevet é o diploma de validade nacional obtido pelos alunos do último ano do Ensino Fundamental na França. Ele serve para certificar os conhecimentos e as competências adquiridas por eles.

depois explorado e interpretado nas turmas. O outro recorte, em três momentos (antes, durante e depois), foi concebido por aprendizes leitores e é fundamentado na constatação de que o aprendizado da leitura continua muito além dos aprendizados fundamentais. Como o compreendemos, a adoção deste segundo recorte volta a renunciar ao tipo de ensino habitualmente feito pela maioria dos professores de Francês, de acordo com o qual “é lendo que nos tornamos leitores”. Em nosso dispositivo, a leitura não é mais ela mesma sua própria propedêutica.

Por outro lado, nossa enquête mostra que as pesquisas em didática da leitura não encontram muito eco junto aos professores. Isso se deve primeiro ao fato de que muitos professores, satisfeitos com sua prática, não veem necessidade de mudá-la. Porém, o privilégio exclusivo que eles concedem à leitura distanciada levam numerosos alunos a ficar indiferentes à leitura, sem que ninguém se preocupe com isso.

Enfim, nossa experiência nos ensinou que os professores adotavam, de modo mais voluntário, os procedimentos postos a sua disposição, quando tinham a possibilidade de adaptá-los de acordo com suas próprias prioridades. Talvez essa constatação deveria nos inclinar, no futuro, a trabalhar mais com os professores antes de lhes propor um dispositivo novo, para poder determinar com eles os objetivos, em seguida assegurar a coerência em relação a esses objetivos e, enfim, avaliar sua eficácia?

LEITURA E EMPATIA: A LITERATURA NO CENTRO DA RELAÇÃO ENTRE CUIDADOR E PESSOA CUIDADA

Bruno LEMIEUX

(Tradução: Lídia de Andrade)

“O que se pode fazer pelo nosso amigo? / Que sofre uma dor infinita / O que se pode fazer pelo nosso coração? / Que se tormenta e se lamenta” (GARNEAU, 1993, p.72). Esses quatro versos do poeta Hector de Saint-Denys Garneau relacionam duas realidades fundamentais da condição humana: o sofrimento, do qual ninguém escapa, e a compaixão, que molda a relação com outrem. Entretanto, essa capacidade de sentir o sofrimento de alguém, no qual reconhecemos sua própria humanidade, poderia ser ensinada através da leitura ou da escrita? A literatura poderia constituir o lugar de aprendizagem de uma comunicação empática? Isto é, o “tempo da leitura” poderia somar-se ao “tempo da experiência concreta” e acrescentar o seu valor através do seu efeito? É o que acreditamos, segundo as primeiras etapas de um projeto de inovação pedagógica ligado à 4ª aula de Francês de formação geral dispensada no Cegep¹, aula própria do programa de aprendizagem e destinada, nesse caso, aos alunos dos programas de saúde, pelo conteúdo literário que nós especificamente integramos. A respeito da filósofa Martha Nussbaum e da abordagem das “capacidades” que ela desenvolveu, acreditamos que “as capacidades de pensamento e de imaginação [...] nos tornam humanos e fazem com que nossas relações sejam relações humanas ricas” (2011, p.14-15). Nussbaum aponta, assim, o entendimento que ela tem dessas disposições: “Essas capacidades – o pensamento crítico; a capacidade de ultrapassar os interesses locais para enfrentar os problemas mundiais enquanto “cidadão do mundo”; por fim, a capacidade de imaginar, com empatia, as dificuldades de outrem – dependem das ciências humanas e das artes” (2011, p.15-16).

O projeto em questão destaca, tanto esse pensamento humanista, quanto as recentes tendências em prestação de cuidados, conhecida por “medicina narrativa”, essa abordagem explora a história de vida e a escuta empática no estabelecimento da relação do cuidador com a pessoa cuidada. Na ausência de verdadeiros casos ou no complemento de casos observados durante estágios dos estudantes, no meio hospitalar, obras literárias variadas, retratando problemas de saúde, de doença, de luto ou de cura, serviram de *corpus* referencial à essa experiência didática, fundamentada nos recentes desenvolvimentos da pesquisa, mostrando a influência

¹ Colégio de ensino geral e profissional.

da literatura no desenvolvimento da empatia. Nesse sentido, trouxemos a síntese das pesquisas na Psicologia Comportamental, que apresenta Keith Oatley, da Universidade de Toronto, em um artigo publicado em 2012, cujo próprio título já revela a fundamentação da nossa abordagem: “Os romances consolidam a empatia”. Relacionando vários estudos, o professor emérito defende que “entrar nos mundos imaginários dos romances melhoram nossa empatia e nossa capacidade de se adaptar ao ponto de vista de outrem” (2012, p. 65). Como isso aconteceria? Oatley propõe uma hipótese explicativa interessante:

[...] os personagens dos romances são como círculos, isto é, abstrações: os cientistas utilizam círculos para resolver problemas físicos, assim como os autores e os leitores utilizam personagens de ficção para refletir sobre as pessoas que frequentam no dia a dia. [...] Assim como as simulações no computador nos ajudaram a compreender a percepção, a aprendizagem e a memória, as histórias são simulações suscetíveis a ajudar os leitores a compreenderem, não somente os personagens dos romances, mas a psicologia do homem em geral. (2012, p. 64-65)

Para uma melhor apresentação do nosso projeto didático em seu conjunto – tanto quanto da maneira pela qual internaliza os princípios de Nussbaum e de Oatley, entre outros – nos parece útil colocá-lo em um contexto antes de apresentar meticulosamente os fundamentos teóricos e os eixos de realização.

A LITERATURA E A COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE FRANCÊS NO CEGEP

A aprendizagem da literatura e da comunicação faz parte da formação geral comum no Cegep e se divide em quatro aulas obrigatórias de Francês. Pode-se facilmente pensar que, para os alunos, essa sequência de aula seja principalmente entendida como o método que leva à prova uniforme do Francês do Ministério da Educação, no qual o êxito é obrigatório para obter o diploma. Certamente, existem exceções... é o caso dos estudantes entusiastas da leitura e da cultura, particularmente aqueles que frequentam os programas de letras, de história ou de ciências. No entanto, para muitos, as aulas de francês no colégio representam os últimos empecilhos do longo caminho de obstáculos percorrido, que leva a uma profissão e ao mercado de trabalho. É desse modo que a leitura e a literatura poderão ser *vividas* e *sentidas*, segundo os termos de uma abordagem fenomenológica, como espaços de frustrações, em vez de um lugar de aprendizagem enriquecedor, até libertador.

O questionamento sobre o engajamento dos estudantes, no que concerne ao lugar do objeto de estudo – objeto literário ao qual nos referimos – se faz presente. Em uma publicação intitulada *No Ensino Fundamental – O engajamento do estudante no seu projeto de formação: uma responsabilidade compartilhada com os atores da sua escola*, o Conselho Superior da Educação (CSÉ) propõe uma revisão das

pesquisas científicas recentes acerca do assunto, segundo as quais uma distinção importante se estabelece entre o *engajamento processual* e o *engajamento substantivo*. No primeiro caso, o engajamento do aluno é superficial e o leva a “ir às aulas [e a] entregar os trabalhos solicitados”. Assim, ele “procura, prioritariamente, satisfazer às exigências, mais do que compreender o que ele fez e entender o sentido daquilo” (CSÉ, 2008, p. 12). O professor de Francês, nesse caso, tem de proceder com o engajamento moderado dos estudantes, que apenas se interessam superficialmente pela leitura e pela literatura, o que hipoteca a relação didática ou, no mínimo, a enfraquece. No segundo caso, o engajamento é mais profundo e permite uma melhor apropriação da matéria, uma integração mais global e mais sólida do conhecimento.

Para favorecer o *engajamento substantivo* no estudante, há de se familiarizar com a sua realidade. O estudante padrão de um programa técnico no colegial se encontra em um momento da sua vida no qual suas energias são consagradas à aprendizagem de *competências*, de *saber-fazer* e de *saber-ser*, diretamente ligadas a uma visão profissional. A partir de então, se instala uma forma de antinomia entre, por um lado, a motivação de uma utilidade prática para dominar os novos saberes e, por outro lado, o contato obrigatório com a literatura, se inscrevendo na continuação de aprendizados passados e suscitando uma mera motivação, na maioria dos casos. Como nos lembra Isabelle Cabot, em sua tese de doutorado acerca da interdisciplinaridade no ensino do francês no Ensino Fundamental, as pesquisas apontam que os professores de francês “atribuem uma grande parte da dificuldade dos estudantes de atingir os objetivos das aulas de francês a dificuldades motivacionais” (2012, p.8). Segundo o estudo citado, elaborado em 2003, com 506 alunos do colegial, “[essa] falta de motivação é manifestada pelos próprios alunos [que] ‘sabem da importância da motivação para o êxito’, mas [que] não sabem como se motivar” (2012, p.8-9).

Certamente, não se trata de questionar a obrigatoriedade do programa de aprendizagem da literatura no Ensino Fundamental. Essa opção não é aceita, ao nosso ver, nem mesmo sob o olhar dos alunos, segundo uma enquête realizada no Cegep de Valleyfield (2010, p.4): “Na pergunta “No colegial, as aulas de Francês deveriam ser opcionais?”, todos os alunos rejeitaram essa afirmação. Isso nos mostra a importância dada ao referido ensino”. Um melhor conhecimento da linguagem tem um impacto transversal sobre todas as aprendizagens: a qualidade da comunicação escrita e oral é um ponto forte de uma sociedade e isso reverbera, tanto num policial, quanto num médico, num trabalhador social e num técnico de readaptação física. A indagação que se faz é, então, a seguinte: além de ser um lugar que favorece o domínio de uma língua, seria possível abordar a leitura literária de outro modo, de maneira que o engajamento e a motivação dos estudantes possam mostrar uma relação mais sólida da que a que existe atualmente? Seria possível transformar, em uma *convicção* profunda nos estudantes, a percepção desse discurso social, tantas vezes repetido, que expressa a necessidade da dominação da leitura literária, como uma via de acesso privilegiado para uma melhor realização

pessoal e profissional? Acreditamos que sim e isso pode ser feito a partir de uma abordagem de aprendizagem decididamente interdisciplinar.

O PROJETO LITERATURA, COMUNICAÇÃO E EMPATIA

Foi nesse sentido que elaboramos, com o apoio da direção do Cegep de Sherbrooke e com a contribuição dos membros dos departamentos de Francês e de Cuidados de Enfermagem, o projeto *Literatura, comunicação e empatia*, que integramos à aula de formação geral, pertencente ao programa *Língua e comunicação*, o qual oferecia uma estrutura acolhedora favorável para a nossa proposição.

Num primeiro momento, uma pesquisa-ação foi realizada entre 2009 e 2012, com pessoas da área de saúde da região administrativa da Estrie, a fim de compreender os desafios e as necessidades da comunicação no meio de saúde; num segundo momento, um experimento foi efetuado em 2012 e em 2013, no Cegep de Sherbrooke, com dois grupos de estudantes dos programas de saúde. Essa proposta de formação, ao nosso ver, de conhecimento inédito no sistema colegial, instaurou a leitura de obras de ficção no coração do desenvolvimento de aptidões de comunicação e de compaixão, acrescidas nos futuros profissionais de saúde. O projeto recebeu um bom acolhimento dos estudantes que participaram – abordaremos esse aspecto mais à frente.

OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PROPOSTA DIDÁTICA

A aula *Língua e comunicação* (601-HAU-SH), no centro onde realizamos nosso experimento, tem por objetivo levar os estudantes a “Produzir diferentes tipos de discursos orais e escritos [...] a partir de uma situação de comunicação ligada a uma área de atividade profissional ou a um campo de saber” (competência 4EFP), segundo os termos da citação do Ministério. Assim, o essencial da experiência consistiu em ensinar as teorias da comunicação e utilizá-las, juntamente a outros métodos e teorias literárias, na análise de obras de todos os gêneros (romances, poemas, canções, cenários de filmes, resenhas etc.), ilustrando diferentes tipos de desafios da vida humana. Os elementos desse *corpus* serviram como objetos de apreensão e do estudo dos comportamentos e das necessidades humanas em situação de mal-estar, a fim de mostrar, para os futuros profissionais da área de saúde, uma melhor consciência das atitudes que favorecem o bem-estar de cada um. Leituras, discussões, apresentações orais e produções escritas, o conjunto dos trabalhos foi elaborado através dessa orientação temática; a interdisciplinaridade estava explícita e contínua.

A sequência de aprendizagem, aplicada nesse processo didático, observava um ciclo moldável de etapas de durações variáveis, repetindo-se várias vezes ao longo das aulas do trimestre, segundo as obras abordadas e os conceitos a serem integrados. As etapas dessa sequência foram as seguintes:

a) Apresentar uma obra aos estudantes – autor, contexto, características gerais, temas etc. – para que possam se apropriar dela e fazer sua análise conforme os objetivos procedidos pelo exercício – exemplificação de noções teóricas, estudos comparativos etc. Segundo a natureza da obra, a apropriação pode se fazer coletivamente na sala de aula (poema, canção, narração curta, filme) ou individualmente, fora do meio escolar (narração longa, romance, resenha, artigo científico).

b) Convidar os estudantes, nas aulas de apropriação da obra ou imediatamente depois, dependendo dos casos, para anotar livremente e de maneira informal suas impressões, reações, questionamentos frente à situação da vida, ou aos desafios da comunicação que foram retratados. Essas notas, escritas em um caderno pessoal, não são lidas pelo professor e constituem, ao longo do trimestre, uma fonte de referência, na qual cada um pode revisar os seus pensamentos – e fazer uma constatação de sua evolução –, o que é valioso quando chega a hora de redigir a resenha final.

c) Guiar os estudantes na sua análise da obra (ou uma parte dela), levando-os a recorrer a modelos teóricos (por exemplo, ao esquema actancial, de Greimas; ao esquema de comunicação, de Jakobson; ao conceito da comunicação não-verbal, de Mehrabian; ao da *tomada de consciência*, de Kaufman e Libby; ou àquele de *resiliência*, de Cyrulnik); essa etapa pode acontecer de diferentes maneiras: individualmente ou em um pequeno grupo; sob forma de discussão ou por escrito; tudo de uma vez, ou dividido em partes em sala de aula e partes em casa.

d) Enquadrar os estudantes nas suas abordagens de pesquisa complementar, visando coletar toda informação que tem de esclarecer a compreensão dos casos ilustrados pelas obras analisadas. Essa etapa participativa leva os alunos a demonstrarem tanto a sua intuição, quanto o seu senso crítico, na seleção desses dados complementares, os quais podem, muitas vezes, provir de aulas específicas do seu programa de formação profissional. Ademais, no trabalho grupal, sendo incentivado, cada um tem de ser capaz de comunicar de maneira clara, coerente e eficaz o resultado das suas pesquisas aos seus colegas, ou ao conjunto do grupo.

e) Acompanhar os estudantes na produção dos diferentes tipos de discursos orais e escritos ligados ao seu campo de estudos, segundo o enunciado de competência ministerial associado à aula de *Língua e comunicação*. Diferentes tipos de trabalhos são realizados ao longo do trimestre – da devolução parcial-crítica à exposição formal –, o todo levando à redação de uma resenha pessoal final, na qual os alunos são convidados a fazer um balanço do conhecimento acerca do assunto que escolheram e, a partir daí,

desenvolver uma reflexão que integra as noções ligadas: 1) ao seu campo específico de formação; 2) à comunicação; 3) à literatura e à cultura geral.

A aplicação dessa sequência, segundo quatro principais eixos teóricos, que serão apresentados mais abaixo, permitiram estabelecer laços significativos entre o conteúdo literário ou comunicacional e o contexto da prática profissional, respeitando os objetivos da formação geral e do programa de estudos.

O DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE

O nosso primeiro eixo teórico, o do desenvolvimento do interesse, foi emprestado das ciências da educação. Os pesquisadores em psicologia cognitiva citados por Isabelle Cabot, na sua tese de doutorado – Suzanne Hidi e Mark A. McDaniel, sobretudo – ressaltaram três tipos de interesses no aprendiz: o interesse *pessoal*, o interesse *situacional* e o interesse *temático*. A percepção da utilidade ou do prazer aparecem como um dos principais fatores de aumento de interesse temático. O laço é simples e claro, segundo o estudo de Cabot: “o esforço produzido para uma tarefa interessante parece fácil” (2012, p. 29). Embora ele tenha sido feito em outro curso de francês, diferente deste de que estamos falando, essa pesquisa, reconhecida em sua qualidade pela Associação Francófona para o Saber (ACFAS), despertou a nossa reflexão. Essa abordagem tinha por objetivo compreender que “a incidência de um ensino interdisciplinar visa ao interesse e ao valor utilitário dados à aprendizagem do francês pelos alunos inscritos em uma aula de *Mise à niveau en Français* (“atualização de nível”; MNF), seu engajamento na aula, assim como o seu rendimento em ortografia” (2012, p.41). Em suma, todos os textos e temas no estudo desse projeto, que ocorreu entre 2008 e 2010, correspondiam a um interesse temático forte, compartilhado pelos membros do grupo, segundo suas escolhas de uma mesma aula opcional, conjugada a uma aula de Francês. Os resultados qualitativos e quantitativos fundamentados na comparação de dois grupos bastante semelhantes, inicialmente – um grupo de controle e um grupo experimental –, são conclusivos: quando a proposta didática se alia a um interesse preliminar, conjugado a um afeto ou a uma utilidade profissional, o engajamento dos estudantes é melhor, sua motivação, maior, e os resultados, em ortografia, neste caso, superiores em termo de aprendizagem (p.78-86). Com o fundamento da nossa proposta sendo similar a essa citada, inferimos que o seu efeito seja comparável ao dela; apesar da leitura literária parecer, em primeira mão, mais complexa do que a aplicação do código ortográfico, no que diz respeito à interpretação, podemos legitimamente deduzir que ela despertará o interesse dos jovens leitores, convencidos de que encontrarão uma fonte de aprendizagem que explora os temas das suas próprias áreas de estudos profissionais.

O RECURSO À LITERATURA

Nosso segundo eixo se encontra ao lado da própria literatura. Em sua obra intitulada *Qu'est-ce que la littérature?* (O que é literatura?), escrita originalmente em 1947, Jean-Paul Sartre escreveu que “a ambiguidade do signo significa que podemos, segundo a nossa vontade, atravessá-lo como uma janela de vidro e prosseguir, através dele, a coisa significada, ou voltar o seu olhar para sua *realidade* e considerá-lo como um objeto” (1985, p.18). Precisando a distinção que ele faz entre a dimensão utilitária da linguagem e a dimensão poética que ela também pode atingir, ele acrescenta: “Nós somos na linguagem como somos no nosso corpo; nós o *sentimos* espontaneamente, ultrapassando-o para outros fins...” (1985, p.27). Para Sartre, esse entusiasmo da “‘verdadeira’, da ‘pura’ literatura, [essa] subjetividade que se livra dos tipos do objetivo” (1985, p.42), só poderá ser revelado através “do esforço do autor e do leitor, que fará surgir o objetivo concreto e imaginário, que é a abertura de espírito. Só existe arte para e pelo outro. A leitura, de fato, parece a síntese da percepção e da criação” (1985, p. 55). Nesse sentido, pode-se supor uma pluralidade de finalidade da literatura: a do especialista que consagrou vários anos de estudos para ela; para quem a literatura é, em si, um objeto no centro da sua própria realidade; a do amador esclarecido, para quem a literatura constitui um lugar de aprendizagem e de divertimento; a do grande número de estudantes, para quem a literatura é um objeto que suscita indiferença ou fadiga. Segundo Sartre, a polissemia e a ambiguidade do signo abrem caminhos para outras finalidades. A literatura pode também ir além de si mesma e oferecer um espaço em que se pode apreender e compreender outra coisa a mais do que ela mesma, como, no caso do nosso projeto, desafios ligados à saúde, à doença, ao luto e à cura.

A literatura pode encontrar ressonância nos afetos dos indivíduos, segundo o princípio apresentado por Sartre, que mostra que “nós somos na linguagem como somos no nosso corpo” (1985, p.27). A literatura, nessa perspectiva, concentra a oferta nos autores “que desenvolveram a capacidade de captar, graças à mágica das palavras, conjuntos de certos estados da alma” (DÉSY, 2011, p.79) e pode, assim, contribuir, acrescentando as capacidades de escuta e de empatia daqueles que a frequentam.

Em um contexto escolar, a literatura oferece muito mais vantagens do que um simples espaço de aprendizagem, de ortografia, de sintaxe e de organização de ideias. A obra literária se torna mais motivadora ao abordar, pelo projeto pedagógico que ela propõe, o fato de que “a leitura é criação” (SARTRE, 1985, p.74). Se conseguirmos linkar o texto ao estudante-leitor, enriquecemos o seu aprendizado, pois “os leitores estão sempre adiantados em relação à frase que leem” (1985, p.53). O objeto literário em si, propulsado pelo interesse que o estudante-leitor dá a ele, se instala na sua consciência para contribuir à sua dinâmica, associando o percurso dos personagens aos conceitos vistos em outro lugar, ou, ainda, permitindo que se estabeleça, mais facilmente, uma dialética de alteridade,

devido ao fato de que não se trata de verdadeiras pessoas, mas de personagens. Segundo Sartre, “o objeto literário é um pião estranho que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir, tem de se haver um ato concreto, chamado leitura, e ele só dura enquanto essa leitura pode durar. Fora disso, apenas existem traços pretos no papel” (1985, p.52).

A METÁFORA COMO FERRAMENTA TRANSACIONAL

Nosso terceiro eixo trata da psicologia. Nos referimos aqui à pesquisa de Lampron (2001), intitulada *A metáfora como ferramenta de identificação e de percepção subjetivas frente a uma abordagem de mudanças*. O termo metáfora nos lembra *O Dicionário histórico da língua francesa*, provém da palavra latina *metaphora*, a mesma emprestada do grego, que significa “transportar” e, desde Aristóteles, “mudança, transposição de sentido” (2006, p.2214), do literal ao figurado. Essa figura, através do deslizamento que ela opera no plano paradigmático, permite estabelecer, no espírito do sujeito, uma transação de sentido: “Nessa perspectiva, a metáfora se torna uma dimensão indispensável à compreensão da experiência, das crenças e das percepções individuais” (LAMPRON, 2001, p.19). Resumindo as ideias de vários autores, Lampron apresenta a metáfora como “uma cartografia comum a vários domínios [sic], em que as propriedades de um conceito, extraídas de um campo fonte, são transferidas e estruturam a percepção de um conceito abstrato no interior de um campo visado” (2001, p.19). O estudo demonstra que a metáfora oferece um “álibi, uma alusão consciente, que subentende o desejo do sujeito de se comunicar sem, imediatamente se afirmar, de maneira a guardar e revelar um segredo simultaneamente” (2001, p. 25). A metáfora seria, assim, dotada de uma potencialidade psicológica transacional. Citando Albert Bandura, Lampron nos lembra que “graças aos símbolos verbais e imaginários, os indivíduos analisam e preservam suas experiências sob uma forma representativa, que serve de orientação para o comportamento futuro” (2001, p. 23). Esse postulado encontra um forte eco na nossa experiência didática.

Tomemos dois romances como exemplos: *Oscar et la dame rose* (*Oscar e a dama rosa*, 2002), de Éric-Emmanuel Schmitt, no qual uma criança, portadora de um câncer incurável, narra seus últimos dias nas cartas que destina a Deus, e *Du mercure sous la langue* (*Mercúrio sob a língua*, 2001), de Sylvain Trudel, no qual um adolescente, também com câncer, encontra uma forma de se reconfortar na leitura e na escrita da poesia. Essas duas obras, lidas e analisadas em um contexto (tempo e lugar escolar ou periescolar) favorável a uma abordagem heurística, induzem, nos alunos, um desenvolvimento de aptidões comunicacionais propícias à verdadeira experiência de um encontro com uma pessoa portadora de câncer, em seu ambiente de estágio, ou em seu ambiente profissional (tempo e espaço extraescolares). Além disso, a presença do ato de leitura (recordamos que o protagonista Trudel encontra

um apaziguamento ao seu sofrimento na poesia), permite aos alunos, através de um efeito metafórico, estabelecer um paralelo entre o tempo e o espaço de ficção e aqueles da realidade *concreta* e considerar, assim, a literatura e a leitura como um lugar e um modo de aprendizagem contínuos, os quais eles terão como referência durante sua vida. Como exemplos, trouxemos extratos das resenhas finais que duas estudantes redigiram no trimestre do outono de 2014, nos quais elas estabelecem uma relação entre experiências, suas escolhas profissionais, os conceitos aprendidos na aula e nas obras lidas, dentre os quais, os romances de Éric-Emmanuel Schmitt e de Katia Gagnon.

VALERIE, ESTUDANTE EM TÉCNICAS DE ENFERMAGEM

Para mim, a comunicação é, antes de tudo, um desafio, já que sou uma pessoa tímida no cotidiano. E o fato de redigir este ensaio me permite refletir sobre isso, de medir minhas palavras antes de comunicá-las. Todo primeiro contato me tira da minha zona de conforto, no entanto, gosto de ultrapassar esses limites a fim de estabelecer uma relação. As técnicas de enfermagem se fundamentam, em grande parte, na relação de confiança que se tem de estabelecer com o paciente e é isso que eu quero desenvolver e me relacionar com os humanos. Eu quero contribuir para mudar a vida das pessoas, quero ajudá-las, estando constantemente em relação com elas. Para mim, é o valor e a riqueza da vida humana. Sobre minha carreira, nunca me vi presa em um escritório, manipulando e classificando papéis. O fato de ter visto membros da minha família hospitalizados e de ter gostado de visitá-los (de até mesmo ter sido curiosa sobre o trabalho da equipe de enfermagem, ao ponto de observá-lo), me deu vontade de ser enfermeira.

Pensando sobre as coisas vistas em sala de aula, eu me dou conta da importância da qualidade da comunicação na vida dos doentes. Nesse sentido, o romance *Oscar e a dama rosa* foi, para mim, uma revelação. Eu adorei essa história na qual Vovó-Rose, uma ajudante, acompanha um jovem rapaz portador de câncer. Vovó-Rose é, de certo modo, um ideal para atingir, pelo menos, para mim. São relações como essa que ela tem com Oscar que eu desejo ter com os meus pacientes, quando isso será possível, na minha carreira de enfermeira? Eu gostei muito do que Vovó-Rose diz a Oscar, perto do fim da sua vida, falando sobre os seus pais, que tinham dificuldade de se comunicar com ele: “Eles sentem ciúmes porque nos entendemos tão bem. Não, ciúmes não, tristeza. Tristeza por não conseguirem também”. Eu acho que o mais triste é que, para eles, é a última chance de se comunicar com ele e eles irão se arrepender.

Comunicar é, também, compartilhar nossos estados de espírito, quaisquer que sejam. E quanto mais a comunicação é boa entre as pessoas, mais rica será a relação. Seria bom, no entanto, nos lembrarmos de que algumas pessoas não se sentem confortáveis com a doença e o sofrimento físico e, muito menos, com o

sofrimento moral. Não podemos exigir deles que se sintam confortáveis. Já que eu mesma me sinto desconfortável com os doentes e estou me conscientizando, cada vez mais, dos efeitos da comunicação, tentarei aproveitá-los ao máximo no exercício da minha profissão.

MYRIAM, ESTUDANTE EM TÉCNICA DE READAPTAÇÃO FÍSICA

Percebi a importância que uma pessoa tem na nossa vida no momento em que ela nos deixa. Perdi a minha avó faz 7 meses e percebi que será o meu primeiro Natal sem a sua calorosa presença e seu banquete de festas. Eu não acho que o meu luto e o meu sofrimento, que acompanham as minhas lembranças, poderão um dia se acabar. Sinto saudade da minha avó todos os dias e essa experiência difícil, que é a aventura humana, me permitiu fazer uma introspecção quanto às minhas relações interpessoais e, sobretudo, me incitou a adotar uma nova postura. Decidi aproveitar plenamente a vida e nunca mais perder uma ocasião de me encontrar com pessoas que amo.

É, por assim dizer, que sua aula de Língua e Comunicação, com as narrações e os documentários que estudamos, me permitiram aprofundar essa tomada de consciência. Quer seja através dos olhos de Vovó-Rose, que vive a morte do pequeno Oscar, em *Oscar e a dama rosa*, ou através do coração da jornalista Marie Dumais, que reencontra os ecos da sua própria história na de Sarah Michau, uma jovem garota vítima de intimidação, que pôs fim em sua vida, no romance *La Réparation (A Reparação)*, a cada vez, obtive aprendizado nas minhas leituras.

Entretanto, eu acho que o que mais me tocou foi o início do documentário *Estrela cadente: Laurent Pilon*, que nos foi apresentado no início do semestre e que nutriu minha reflexão no meu caderno de notas. De fato, rapidamente, me identifiquei com os parentes mais próximos de Laurent Pilon, esse jovem rapaz de 19 anos, que combatia um câncer, pois perdi minha avó por causa dessa doença. A descrição das suas emoções, a evocação das suas lembranças com Laurent, a expressão do seu sentimento de injustiça com a ideia de perder um amigo tão jovem levado pelo câncer, tudo isso ecoou diversas emoções em mim. Isso, principalmente, induziu a uma reflexão importante: a força do caráter de Laurent frente à doença e a sua alegria de viver apesar da situação, me fizeram perceber a beleza da vida e a importância de aproveitá-la. Além disso, a canção *La tête haute* (De cabeça erguida), escrita pelo grupo de Cowboys arrojados, em homenagem a Laurent Pilon, serve de trama musical no documentário e permite a tomada de consciência da fragilidade da vida.

É na sua aula de comunicação que eu pude deduzir a importância da mesma e de compreender que, em caso de luto, a comunicação é a chave. Citando Mark Twain, um escritor americano, podemos compreender que “o luto pode cuidar de si mesmo, mas, para obter a verdadeira alegria, tem de se ter alguém para dividi-la”.

Isso ilustra, na minha opinião, toda importância de compartilhar suas emoções, através de uma comunicação eficaz, para atravessar as dores e reencontrar a alegria. O fato de conversar com a minha família e com os meus amigos diminuiu os meus sofrimentos e me permitiu fazer o luto. Algumas leituras me ajudam também, assim como o fato de continuar a escrever no meu caderno de notas. De certo modo, a escrita, nesse texto, me permitiu avançar na minha reflexão acerca do luto, e me ajudou a definir as atitudes que quero ter na minha vida futura. Apesar da minha resenha abordar o luto e a importância da comunicação quando o enfrentamos, enfatizo que a comunicação é fundamental em todos os aspectos de nossas vidas. A comunicação e a empatia permanecem a chave de todas as nossas relações, pessoais e profissionais. E isso me convence do lugar que tenho de garantir à boa comunicação em meu futuro emprego, de técnica em readaptação física. Terei de ter condições de me expressar bem e de me assegurar de que o meu paciente compreenda as instruções e faça seus exercícios para se curar e evitar novos ferimentos. Terei de estabelecer uma relação de confiança com ele e, para tal, terei de escutá-lo, a fim de assegurar uma boa compreensão de sua parte. Para finalizar, todas as minhas reflexões acerca da comunicação e da presença da empatia com outrem, tanto como as aprendizagens que tive ao longo das aulas, me permitirão ter condições de melhor me comunicar ao longo do meu caminho escolar e profissional.

Poderíamos multiplicar os exemplos. É, entretanto, o processo de transposição de sentido, segundo a etimologia da palavra metáfora, que temos de ter em mente: ler tais obras literárias permite, aos futuros enfermeiros, apreender e compreender o que vivem os personagens da história que eles acompanham, de sentir de perto seu sofrimento, assim como suas esperanças. Segundo um estudo da universidade Ohio State, publicado em 2012, um fenômeno de *tomada de consciência* aconteceu com o leitor, “que se funde à trama narrativa, como se ele mesmo fosse um personagem do mundo da ficção, adotando o estado de espírito e a perspectiva daquele, conforme o decorrer da história” (KAUFMAN; LIBBLY, 2012, p.2). Essa pesquisa define a *tomada de consciência*, cujos efeitos são proporcionais à capacidade do leitor de se identificar com o personagem através de uma narração do “Eu” e de uma semelhança entre os determinantes psicossociais, “como um mecanismo através do qual o discurso narrativo se acrescenta ao registro experimental do leitor e transforma suas crenças e suas aptidões” (2012, p.19). Esse fenômeno poderia encontrar sua explicação nos resultados de trabalhos recentes em neuropsicologia cognitiva, como explica Keith Oakley:

A potência do romance vem da conexão emocional que se estabelece entre o leitor e os personagens de uma história – em uma palavra, a empatia. Os cientistas pesquisaram as raízes de alguns aspectos desse link no cérebro. Por exemplo, em um estudo em IRM funcional, realizado em 2004, a neurocientista Tania Singer e os seus colegas, da University College de Londres, descobriram que algumas regiões cerebrais [...] se ativam tanto quando sofremos quanto quando sabemos que alguém que

amamos está sofrendo. Essas regiões parecem estar ligadas ao aspecto emocional do sofrimento.

A empatia emocional, que é essencial para nossas relações, nos permite, também, viver as aventuras dos personagens de romances que lemos. Na verdade, estudos recentes em imagem cerebral revelam que “vivemos interiormente” o que um personagem sente, imaginando os seus sentimentos e as suas ações (OAKLEY, 2012, p. 68).

A literatura, com a sua potência de evocação, pode, assim, exemplificar o real de forma melhor do que conseguem o manual científico, a relação de pesquisa ou o relatório técnico e isso pode oferecer uma contribuição complementar à formação profissional, mais do que fundamental quanto ao desenvolvimento da empatia.

A MEDICINA NARRATIVA

Nosso quarto e último eixo conceitual se liga a uma corrente emergida da medicina. Ainda marginalizado, esse movimento, chamado de “medicina narrativa”, recebe as faculdades de medicina da América e da Europa, desde o início dos anos 2000. Criado na Université Columbia, por Dra. Rita Charon, o primeiro programa do gênero propõe, aos médicos em formação, completar seu aprendizado científico através de um compartilhamento de conhecimentos e de experiências baseados em uma prática de leitura e, sobretudo, de escrita de textos narrativos, através dos quais eles narram os casos com os quais se deparam e as emoções que brotaram neles. Partindo dessa abordagem, o médico e autor de Montreal, de origem francesa, Marc Zaffran, defende que “a ficção é [...] a maneira mais antiga, mais “natural”, mais transcultural de transmissão da experiência. Ela conjuga reflexão e descrição factual com experiência vivida, sem privilegiar mais uns do que outros, optando por um modelo estético” (ZAFFRAN, 2011, p.61). Mais à frente, ele acrescenta: “Tradicionalmente considerados como “populares” (e, para o mundo dos cientistas, como “menos sério” do que o ensaio), o romance e a crônica me parecem as maneiras mais promissoras de transmissão da experiência medicinal” (2011, p.61). Esse casamento das ciências e das artes encontra também seus adeptos na Faculdade de medicina da Université René-Descartes de Paris. Em um artigo da edição do 24 de abril 2012, do jornal *Le Monde*, Isabelle Rey-Lefebvre, relatando a experiência da interdisciplinaridade, apresentada na aula intitulada *Do estudante-médico ao médico responsável*, fala das propostas do professor Sadek Beloucif, direcionadas aos seus estudantes: “O médico é, às vezes, deficiente das emoções. Para refinar o seu olhar, guardar sua capacidade empática, vão ao cinema, leiam romances [...]. No fundo, concluiu este último, a primeira qualidade de um médico é a gentileza, entre empatia e respeito à autonomia do paciente”; o que pareceu suscitar a adesão do grupo, segundo uma estudante que aceitou dizer que “temos que ficar conectados com esse lado da humanidade, não reduzir o paciente a um diagnóstico”, narra Isabelle Rey-Lefebvre. Logo, se essa ideia é dita e repetida nos

ensinamentos teóricos, provavelmente, ela pode se inscrever mais fundamental e duravelmente na atitude do enfermeiro se, no momento da sua formação, ele mesmo pôde se sentir emocionado com as narrações. Um outro estudante dessa universidade francesa confessou à jornalista do *Monde*: “Temos de nos envolver para adquirirmos um outro olhar. A arte toca o universal, qualquer que seja a cultura. Aqui, lança-se um olhar para trás sobre o humano, isso nos dá novamente um sentido à nossa vocação”.

Na Universidade Laval de Québec, Dr. Jean Désy, médico, ensaísta e poeta, é um promotor fervente dessa abordagem narrativa no seu ensino, ele que dá aulas de literatura na faculdade de medicina. E o paralelo que ele estabelece entre medicina e literatura é bastante inspirador:

Com quem tenho de lidar, hoje, enquanto enfermeiro? [...] Qual é o indivíduo, na minha frente, que de repente parece com um personagem de teatro, semelhante a esses seres que colocam em cena Shakespeare ou Molière, personagens cujos ecos todos encontram no mundo, com suas próprias qualidades, suas dificuldades, suas faltas, suas necessidades, suas angústias, suas forças e suas alegrias? Por qual motivo alguém se deslocou para me ver? O que ele procura? O que ele quer expressar? (DÉSY, 2012, p. 41).

Compartilhando o seu questionamento com os seus estudantes, ele lhes sugere uma pista interpretativa, também emprestada do mundo literário: “Eu, leitor-enfermeiro, posso crer que conseguirei compreender esse personagem-narrador, esse paciente, que eu decifrarei os sinais que ele me transmite, tanto os mais grosseiros quanto os mais sutis?” (2012, p.42). Essa transposição da relação enfermeiro-paciente, em uma relação leitor-narrador, nos faz lembrar as declarações de Sartre, segundo o qual a *realidade* da arte acontece dos esforços conjugados do autor e do leitor. Sobre a leitura e o leitor, Sartre diz: “Não se deveria acreditar [...] que a leitura seja uma operação mecânica [...]. [Se o leitor] está distraído, cansado, tolo, confuso, ele não conseguirá ‘pegar o objeto’ [literário] (no sentido de quem diz que o ‘fogo pega’ ou não)”. (SARTRE, 1985, p. 53-54).

A empatia pode, então, ser ensinada – ao menos, até um certo ponto – como se pode aprender a ler e a escrever. A literatura pode, de fato, constituir o lugar de aprendizagem de uma comunicação empática, o “tempo da leitura” acrescentando um valor e uma profundidade no “tempo da experiência concreta”. É o que acreditamos e o que estivemos em condições de observar através das primeiras etapas do nosso projeto. Propusemos os resultados das nossas pesquisas e da nossa reflexão aos estudantes dos programas de Técnicas de enfermagem, de Técnicas de inaloterapia ou de Readaptação física, que se beneficiaram de uma proposta didática, aproveitando-se da leitura literária como vetor de *tomada de consciência* no desenvolvimento de aptidões de comunicação e de compaixão acrescentadas.

Os efeitos já visíveis do projeto *Literatura, comunicação e empatia* são numerosos e, ao nosso ver, promissores. Imediatamente, observamos que o ensino foi proveitoso, segundo a abordagem que desenvolvemos, para suscitar, na maioria

dos alunos, uma maior motivação em vez de uma aula obrigatória de francês. Questionados sobre “suas percepções da integração dos conceitos vistos no âmbito do curso”, os estudantes fizeram uma constatação geral muito positiva. Aqui se encontram alguns dos seus comentários: “Aprendi muito e consegui integrar melhor com os novos saberes do que pela forma habitual”; “Nós abordamos muitos assuntos ligados à saúde e à importância da comunicação na prevenção; com os filmes e os romances, era mais fácil integrá-los”; “Explorei novos assuntos e os consolidei, principalmente os romances, que me permitiram aprender mais”; “As histórias e as canções me emocionaram bastante e me deram vontade de me expressar no meu caderno de notas, ou de fazer pesquisas suplementares”; “Explorei novos assuntos variados e adorei as minhas leituras”; “Meu caderno de notas estava completo, eu explorava os assuntos quando eu estava muito interessada, isto é, muitas vezes”; “Trabalhei mais seriamente, pois acredito que são os conceitos que poderão servir à minha profissão”.

A curto e a longo termo, temos a convicção de que nossa abordagem pode servir para modelar, nos futuros enfermeiros, uma melhor consciência das atitudes que favorecem o bem-estar da pessoa cuidada e, ao mesmo tempo, o bem-estar coletivo. Temos que lembrar que, no dia a dia, são os técnicos de saúde, bem mais do que os médicos e os especialistas, que acompanham as pessoas doentes e que podem acrescentar uma dimensão humana à qualidade profissional da prestação dos cuidados de saúde.

MILHARES DE ESTUDANTES POTENCIALMENTE INTERPELADOS

Nosso projeto visava aos estudantes dos programas técnicos da saúde e seu experimento ocorreu no outono de 2012 e outono 2013, cada vez com um grupo essencialmente composto por pessoas inscritas em Técnicas de Enfermagem. Transposta para a escala do Quebec, uma tal abordagem poderia se unir a uma porção importante da população estudante do Ensino Fundamental. Para se ter noção desse potencial, consideremos alguns indicadores estatísticos do Ministério da Educação, do Lazer e do Esporte (MELS) e do Ministério do Ensino Superior, da Pesquisa e da Ciência (MESRS). Dos 175.000 alunos inscritos no ensino obrigatório, em tempo completo no colégio, os efetivos se dividem de maneira quase igual entre os setores pré-universitário e o técnico – o programa técnico mais frequentado sendo o de Técnicos em Enfermagem, com mais de 8000 estudantes, ou seja, 10% dos efetivos do setor técnico. Ademais, é possível acreditar que tal proposta de ensino poderia ser estendida a todos os programas técnicos centrados nas inter-relações humanas. A termo, esse modelo didático poderia se aplicar de maneira proveitosa à formação dos estudantes dos programas de Técnicas de Educação Especializada, de Educação da infância, do Trabalho Social e também de Técnicas Policiais. Esse conjunto representa mais de um quarto (27,5%) dos estudantes da filial técnica colegial.

Lembremos, por fim, que a interdisciplinaridade na didática da literatura não se encontra em ruptura com a literatura em si, pelo contrário. Ela não está em ruptura com as ciências da educação; ela aplica os mesmos princípios. Ela não se encontra em ruptura com as preocupações da área de saúde; ela se apoia nos seus desenvolvimentos recentes. Essa interdisciplinaridade literária poderia estabelecer uma rede aproveitável com um grande número de disciplinas as quais poderiam conferir um suplemento de sentido. O Conselho superior de educação do Quebec (CSE), em um aviso à ministra da Educação, que evocamos no início do nosso texto, identifica, claramente, os fatores favoráveis ao êxito escolar e um dos mais importantes delas é o engajamento: “o estudante engajado é aquele que inscreve o êxito dos seus estudos no seu projeto de desenvolvimento pessoal e para quem existe uma melhor integração dos estudos e das aspirações profissionais” (2008, p.11). Um dos desafios consiste, então, “em desenvolver estratégias pedagógicas variadas e estabelecer relações pedagógicas portadoras de engajamento que deem conta da diversidade dos indivíduos e da variedade das necessidades” (2008, p.42). Estamos convencidos de que uma abordagem didática interdisciplinar que amalgama tanto a formação técnica específica dos programas de saúde, quanto a literatura e as teorias da comunicação, pode contribuir, de maneira significativa, à formação de seres humanos mais realizados. No *Les Émotions démocratiques: comment former le citoyen du XXIème siècle?* (2011)², Martha Nussbaum formula, assim, o projeto:

A lógica ou o conhecimento fático não bastam para colocar os cidadãos em relação com o mundo complexo que os envolve. Uma terceira capacidade do cidadão, estreitamente ligada às duas primeiras, é o que se pode chamar de imaginação narrativa. Isto é, a capacidade de imaginar o efeito de se colocar no lugar do outro, de interpretar inteligentemente as histórias dessa pessoa, de compreender as emoções, as vontades e desejos que ela pode ter. O desenvolvimento dessa simpatia se encontra no centro dos melhores projetos modernos de educação democrática, no Ocidente e em outro lugar. Um tal desenvolvimento deve, por uma boa parte, ter lugar na família. Mas a escola, e até a universidade, têm também um papel importante. Para que elas o assumam convenientemente, elas devem garantir um lugar central às ciências humanas e às artes e cultivar um tipo de educação participativa que desperta e afina a capacidade de ver o mundo com os olhos de outrem. (2008, p. 121-122).

Em suma, acreditamos que um maior número de estudantes do ensino fundamental poderia aproveitar nossa abordagem narrativa-empática em sua aprendizagem da comunicação e fazer com que os provedores de serviços e cuidados beneficiem aqueles que serão chamados a trabalhar durante toda sua vida profissional. Vale ressaltar que tal abordagem abre, para os estudantes, a possibilidade de desenvolver uma *relação* com a literatura, com a cultura e com a comunicação, permitindo-os se renovarem, continuarem a evoluir de maneira

² As emoções democráticas: como formar o cidadão do século XXI?

autônoma no plano humanitário, a fim de melhor viverem para eles mesmos, e, assim, oferecer uma ajuda melhor àqueles que deles precisarão.

“QUEM LÊ POR ÚLTIMO LÊ MELHOR¹” – ENSINO E (RE)LEITURA DOS TEXTOS LITERÁRIOS DO PASSADO

Pierre RAJOTTE

(Tradução: Milena da Costa Berset)

Nós só temos verdadeiramente uma personalidade individual e cultural, na medida em que assumimos inteiramente nosso passado, seus valores e símbolos, e que somos capazes de reinterpretá-lo totalmente. Essa decisão entre várias temporalidades constitui o grande problema da cultura.

Paul Ricoeur (*Tâches de l'éducateur politique*)

Graças às teorias da leitura e a renovação da história literária, novas maneiras de conhecer os textos literários do passado se estabeleceram desde algumas décadas. Quer elas sejam centradas sobre o texto, sobre o contexto, sobre a promoção do “sujeito leitor” (ROUXEL & LANGLADE, 2004), ou sobre uma “leitura atualizante” (CITTON, 2007), essas abordagens consideram que o significado das obras pode ser continuamente renovado conforme o modo que sua potencialidade é ativada pelos leitores, dito em outras, “a recepção não é a absorção passiva de significados preconcebidos, mas o lugar de uma produção de sentido” (DAYAN, 1992, p.150) que pode variar segundo a maneira de ler as obras. Nessas circunstâncias, pode surpreender que o ensino escolar, por vezes, continue a privilegiar interpretações solidificadas que instituem as obras em vulgatas. Em 2006, Micheline Cambren declarava sobre a literatura quebequense do século XIX: “essa forma de enquadrar as obras, solidificando-as em uma interpretação que pensamos não poder se modificar de nenhum modo” (2006, p.270). De acordo com ela, tal abordagem “cria um tipo de leitura irreal, quer dizer, o sentido da obra e a projeção do sujeito leitor não são postas em jogo” (2006, p.270).

O presente artigo se interessa por essa “não-leitura” no ensino ou, ao menos, a essa leitura que parece fixada no tempo sobre um *corpus* bem específico, ou seja, a literatura quebequense originária da segunda metade do século XIX e do início do século XX. Em um primeiro momento, abordaremos alguns casos que ilustram a tendência do ensino escolar de colocar sobre essa produção patrimonial um julgamento que parece se impor como uma evidência. Tentaremos em seguida, compreender o que se atribui a essa leitura “imutável” e, enfim, observamos no que a releitura dessas obras regionais é suscetível de renovar o interesse pelo ensino

¹ Genette, 1982: capa.

desse *corpus*, na medida em que ela possibilita levar os estudantes a se lançarem ativamente na leitura dos textos regionalistas.

NÃO LEITURA E INTERPRETAÇÃO ESTABELECIDADA

O ensino da literatura regional é objeto de um verdadeiro paradoxo no Quebeque. Por um lado, a corrente regionalista é uma das mais importantes da história literária quebequense ensinada no Cegep. Especialmente no testemunho de Renaud Piché-Vernet, em sua dissertação de mestrado, intitulada *Les récits d'histoire littéraire des cégépiens: Des récits sans intrigue* (*Relatos sobre história literária dos alunos do CEGEP: relatos sem intriga*, 2010), um estudo baseado em uma pesquisa conduzida com aproximadamente 300 estudantes do Cegep e sobre uma análise de 20 planos de ensino. Por exemplo, na questão “disserte sobre a história da literatura quebequense desde suas origens”, os estudantes conservam particularmente a temática regionalista (ver tabela 1).

Tabela 1. Tabela dos termos recorrentes²

Temáticas recorrentes	Número de ocorrências
Nova-França	35
Literatura oral	19
Século XIX	20
Regionalista	126
Anti-regionalista	19
Romances urbanos	30
Anos 1960	42
Literatura migrante	34
Pós-modernista	14
Contemporânea	16
Michel Tremblay	34
Gabrielle Roy	19
Émile Nelligan	13
Joual	25
Igreja	46

² Quadro retirado de Piché-Vernet (2010, p. 153).

Paradoxalmente, no entanto, a leitura das obras regionais quase nunca é proposta aos estudantes (em comparação com alguns trechos de antologias). Na questão “Escreva a lista das obras quebequenses que você conhece e faça um asterisco ao lado daquelas que você leu”, se acha entre as respostas (374 títulos) bem pouco de obras regionais: *Maria Chapdelaine* (mencionada: 43; lida: 21), *La Terre paternelle*³ (mencionada: 21; lida: 14), *Restons chez nous*⁴ (mencionada: 2; lida: 1), *Jean Rivard, Le défricheur*⁵ (mencionada: 1; lida: 1). Resumindo, o ensino escolar concede uma certa importância, para não dizer uma importância legitimada, à corrente regionalista, mas raramente propõe a leitura dessas obras aos estudantes. Dá para dizer que ela associa constantemente esse *corpus* a uma interpretação estabelecida e só existe um passo a ultrapassar.

De fato, no ensino de história literária quebequense, se acha um axioma particularmente tenaz, que diz que antes do romance *Maria Chapdelaine* de Louis Hémon, publicado em 1914, a literatura nacional formava um *corpus* homogêneo essencialmente redutível à sua dimensão ideológica e monossêmica. O romance em questão teria marcado uma importante ruptura na representação do regional, na medida em que ele teria despertado o fim de uma idealização sistemática da vida camponesa. Essa idéia distinta é particularmente imposta no ensino escolar e universitário, a julgar pelos diferentes manuais e antologias que os professores utilizam. Para exemplificar, podemos ler, na antologia de Michel Laurin, que a produção regional “é totalmente dedicada à idealização da vida rural” (1996, p.67). Em sua antologia, Claude Vaillancourt considera que, em sua opinião, é só após *Maria Chapdelaine* que “o romance rural se transforma e desenvolve cada vez menos o papel de admirador da vida camponesa” (2008, p.52). Enfim, de acordo com Monique Lafortune, os escritores regionais, “praticamente todos eles, mantêm o mesmo discurso: *hors de la terre, point de salut*⁶!” (1994, p.2).

Essa “valorização azimute do rural” (LAURIN, 1996, p.67) pelos escritores e poetas que antecederam Louis Hémon é comumente associada, nos livros didáticos, a uma espécie de teoria da conspiração que visava substituir um passado idealizado por um presente insatisfatório:

O escritor regional, prisioneiro de uma estética de forte teor agrícola, deve propor uma visão idílica da vocação agrária e da vida rural. Nesse quadro ideal, a memória se oculta em favor da imaginação: a vida dos antepassados se torna a Idade de Ouro. Quer dizer que, para melhorar o presente, o observamos pelo prisma do passado. Através dessa fuga, tenta-se de fato apagar uma realidade pouco gloriosa: a terra não consegue mais alimentar as famílias numerosas. (LAURIN, 1996, p.67)

³ Terra paterna.

⁴ Fiquemos em casa.

⁵ Jean Rivard, o pioneiro.

⁶ Fora da terra, sem salvação.

Tratarei, um pouco mais à frente, sobre essa teoria da conspiração, mas por agora, nos detenhmos ao fato de que o ensino fundamental reúne as obras regionais sobre o rótulo redutor dos romances de teses, uma etiqueta que enaltece mais, como veremos, um paradigma histórico, que a leitura propriamente dita dos textos. Podemos dizer que dificilmente fazemos uma leitura analítica das obras regionais, fazemos, na melhor das hipóteses, o que chamarei de uma “wiki-leitura” não mutável.

Ora, em uma época em que temos um tipo institucionalizado de dúvida (GIDDENS, 1994), como explicar a limitada nuance do discurso no sujeito das obras regionalistas, um discurso que pouco evoluiu desde a Revolução Tranquila? De fato, essa leitura dominante do elemento rural foi imposta a partir dos anos 60 do século XX, período durante o qual se assiste a “um verdadeiro processo de reinvenção [da grande obra coletiva dos quebequenses]” (LÉTOURNEAU, 1992, p.765), um processo estreitamente ligado a uma reciclagem, até mesmo a uma rejeição, do passado e do tradicionalismo. Segundo o historiador Jocelyn Létourneau, o Quebeque dos anos 60 e 70 do século XX foi marcado por uma ruptura com o passado, mas, ao mesmo tempo, por uma recuperação reificante e folclorizante desse passado, de maneira a impor uma interpretação particular da obra coletiva, respondendo a um novo pressuposto de sentido. “O recurso à tradição e seu retorno (enquanto passado rústico e rígido), escreve Létourneau, visa reproduzir uma coerência e um sentido característico, uma especificidade local, a entrada de uma comunidade na modernidade” (1992, p.779). Em outros termos, “para que a modernidade quebequense possa ser proclamada, de acordo com o sociólogo Jacques Beauchemin, é necessário que, por contraste, se elabore a representação de uma *Grande Noiceur*, que a teria precedido” (2011, p.172)⁷.

É igualmente nessa lógica histórica que será correlacionado o *corpus* da literatura regional, na medida em que ele serve essencialmente para reforçar a ideia de ruptura da história literária, uma divisão trazida, tanto pelo famoso romance *Maria Chapdelaine*, já visto anteriormente, como também pelos romances urbanos, e ainda pelos escritos da Revolução Tranquila, que serão semelhantemente recuperados “para fazer uma narração unificada” (GODBOUT, 2011, p.289). Nesse sentido, em uma perspectiva teleológica, os romances regionais possuem constantemente o papel de destacar outras obras lidas e consideradas como marcadoras de uma ruptura. Se bem que, na maioria das vezes, limita-se o conhecimento dessas obras regionais a simples fragmentos, ou ainda, a resumos *ad hoc*, que ajudam na interpretação idônea. Como relata Micheline Cambron:

Quando lemos os resumos dos romances quebequenses do século XIX, a conclusão, a qual chega toda pessoa racional, é de que o livro não vale a pena ser lido, o leitor pode se contentar em ler o resumo. O resumo

⁷ “Diversos ressaltam, atualmente, este período no qual a história estigmatizou para sempre que sob a designação de “Grande escuridão”, esta não fora tão sombria quanto disseram, no dia seguinte de sua vitória, os artesãos da Revolução Tranquila. Neste “inverno da sobrevivência”, [...] muitos esclarecimentos foram feitos”. (BEAUCHEMIN, 2011, p. 165-166).

comporta uma série de julgamentos de valor e também uma espécie de *vade-mecum*: aqui está o sentido e isso lhe poupará muito tempo de leitura. (2006, p.270)

Portanto, quando que se toma o “risco” de fazer uma leitura dessas obras em classe, a reação dos alunos é de espanto: “evidentemente, a surpresa dos estudantes que seguem um curso de bacharelado, e que leem esses famosos romances do século XIX, é de descobrir algo que não tem nada a ver com os resumos”. (CAMBRON, 2006, p.270).

POR UMA RELEITURA

De fato, o que constatamos relendo, ou melhor, lendo os romances regionais? Do *La Terre paternelle*, publicado em 1846, até o romance *Restons chez nous*, de 1908, acham-se, contra toda tentativa, obras que aplicaram sobre a vida camponesa um olhar, senão crítico, ao menos ambíguo, e mesmo realista. É o caso, por exemplo, de *La Terre paternelle*, de Patrice Lacombe. Esse primeiro romance rural tem constantemente sua leitura solicitada aos estudantes como um romance de tese, “que ilustra perfeitamente a literatura regional, um gênero que ainda vai persistir por um século” (PROVENCHER, 2007, p.25). Assim sendo, já em 1980, Maurice Lemire afirmava que esse famoso tema do romance rural deixa margem para certos equívocos. Outros pesquisadores, como François Paré (1986) e Bernard Andrès (1990), lhe fizeram eco, demonstrando, por sua vez, que a finalidade ideológica do romance é fracionada em múltiplos caminhos⁸. Em um artigo publicado em 1992, Gilles Dorion, que se interessa pela dimensão irônica e subversiva do romance de Lacombe, conclui: “constatamos sem pena, que o argumento apresentado por Lacombe é pelo menos ambíguo e contraditório” (1992, p.347).

Além do *La Terre paternelle*, o romance *Jean Rivard, le défricheur*, considerado por muito tempo como o mais temático dos romances temáticos, igualmente cedeu lugar a algumas releituras significativas. A análise de Robert Major, contribuiu particularmente às aberturas de novos horizontes, mostrando notadamente “a surpreendente modernidade” (contracapa) e “a rica e alegadamente inequívoca ambiguidade do romance” (MAJOR, 1991, p.284). Essa releitura de Major permite reconsiderar o valor literário de uma obra que tínhamos quase sistematicamente estigmatizado desde a Revolução Tranquila. Em 2004, o

⁸ Em 1986, François Paré mostra de fato a que ponto se encontra no romance “conscientes escorregados que nos distanciam da fórmula do terreno” (p. 294). Segundo este autor, “a terra e todos os valores que ela veicula entre as duas guerras no Quebeque é só um epifenômeno no romance de Lacombe” (p.299). “A terra Paterna, acrescenta Paré, ressalta uma articulação complexa da dupla pai-filho e uma desintegração casual da família quebequense como espaço de engendramento identitário. Quaisquer que sejam as euforias iniciais ou finais, a família de Lacombe, passa da indiferença culpável do pai para a descida crucial da morte. Visto por este viés, é necessário confessar que o texto não é tão banal quanto o disseram” (p.300).

historiador Gérard Bouchard igualmente insistiu na ambiguidade do romance. “Perguntar, diz Bouchard, se o romance de Gérin-Lajoie é conservador ou liberal, é adotar uma reflexão sobre uma falsa premissa: pois o livro é conservador e liberal, ao mesmo tempo” (BOUCHARD, sd, p.41)⁹.

Eu poderia multiplicar os exemplos para ilustrar a ambiguidade de uma produção que constantemente catalogamos como monolítica, mas concretamente, gostaria de propor um pequeno exercício de releitura, no que tange a um poema emblemático de *corpus* rural. O poema intitulado *Le Laboureur* (*O lavrador*), publicado em 1904, na coletânea *Les Aspirations* (*As aspirações*), de William Chapman, é desde muito tempo considerado como uma das mais explícitas ilustrações da celebração do campo na literatura da época. Em uma antologia publicada em 2010, Marc Rochette apresenta o poema como “um exemplo perfeito da literatura regional dentre todas essas temáticas de predileção e ilustração rural, a maior glorificação do trabalho camponês” (2010, p.27). Em um livro didático, destinado aos alunos do Cegep, os professores Marie-Claude Leclercq et Claude Lizé (1991), por sua vez, se entregam a uma análise ideológica (ver Figura 1), que observa uma das maneiras ainda dominantes de propor a leitura do soneto de Chapman. O exercício proposto consiste em confrontar o dito e o não-dito do poema. Como podemos perceber no quadro das páginas abaixo, os professores distinguem uma idealização do lavrador que constitui “o tipo humano ideal”, uma idealização das condições geográficas e climáticas para a prática da agricultura e uma idealização da relação entre o lavrador e sua terra. Essas idealizações, argumentam os dois professores, servem para mascarar as realidades da época e, notadamente, que os “agricultores maltratados pelo trabalho, eram doentes e pobres”, que “a geografia e o clima do Quebeque são mais frequentemente um obstáculo à agricultura” e que a relação com a terra está longe de ser idílica, se levamos em conta o fato histórico de que vários camponeses a deixam para viver nas cidades quebequenses e nos Estados Unidos. E os autores concluem: “eis como funciona esse poema: ele força uma leitura da realidade em detrimento de todas as outras” (LIZÉ, 1991, 102).

⁹ Destaquemos, no entanto, que, contrariamente à Robert Major, que une a ambiguidade do romance a “uma arte de vencer”, Gérard Bouchard faz, antes disso, do romance a manifestação sintomática de um “fracasso” e de um “pensamento impotente”.

Análise ideológica

Nós já fizemos uma análise ideológica a partir de trechos de peças de teatro e de romances. Aqui, nós propomos fazer o mesmo tipo de análise a partir de um poema. De início, nós apresentaremos um *método* (p.97) e em seguida um *modelo* (p.100) de análise ideológica, a partir do *Laboureur*, de William Chapman. Em seguida, façam o mesmo exercício a partir do poema *Le Canada*, de Octave Crémazie.

Le Laboureur de William Chapman (1850-1917)

Nascido em Saint-François-de-Beauce, William Chapman foi jornalista no *La Patrie* e no *La Minerve*, depois livreiro em Ottawa. Ele conheceu o sucesso como poeta com seu livro *Les Aspirations*, que ele publica em Paris em 1904. Comparamo-lo frequentemente com Fréchette, pois os mesmos temas os inspiram, eles cantam as belezas da natureza e os heróis tradicionais. Chapman empreenderá contra Fréchette uma famosa polêmica com a qual ele escreverá venenosos panfletos. Classificado como poeta patriota e de estilo romântico, ele versará também sobre sujeitos saídos da realidade cotidiana.

O trabalhador

Atrás de dois bois ou dois pesados *percherons*¹,
O homem anda curvado no campo solitário,
Seus musculosos pulsos dobrados sobre o arado,
Da carroça abrindo o ventre da terra.

Ao pé de uma faca verde inundada na bainha,
Os olhos sempre fixados sobre o solo tão querido,
Embriagado pelo forte perfume que exala o campo,
Com calma e lentidão ele traça suas fendas.

E, sonhador, às vezes ele esboça um sorriso:
Sua orelha já acredita ouvir o barulho
Um mar de espigas de ouro sob um sol de fogo;

Ele se imagina vendo o trigo avolumar seu celeiro;
Ele pensa que seus passos são contados por um anjo,
E que o lavrador colabora com Deus.

Metodologia

Análise ideológica

Análise de texto (seguindo os termos da definição da palavra “ideologia”, p.65).

1. Uma dada sociedade.
2. Uma época precisa.
3. Uma dada situação social.
4. Ideias, crenças próprias para explicar essa situação:
 - a. Reúna as imagens, expressões e palavras de que o poeta se serve e classifique-as por afinidade de sentido.
 - b. Identifique a temática principal de cada uma das classificações.
 - c. Quais são as ideias do autor acerca de cada um dos temas abordados no poema?
5. O que está oculto: exprima o que está dissimulado pelas ideias e crenças apuradas na questão 4.
6. Efeitos: Por que esses elementos apurados na questão 5 estão dissimulados?

O quadro seguinte retoma cada termo da definição e da análise conforme o conteúdo do poema *Le Laboureur*.

¹ Raça de cavalos.

Análise ideológica do *Laboureur* de William Chapman

1. A sociedade franco-canadense. 2. Final do século XIX e início do século XX. O poema foi publicado pela primeira vez em 1904. 3. Esse poema de William Chapman se inscreve no movimento literário camponês. Poeta conservador, Chapman faz aqui um louvor à agricultura e à religião católica.					
4. Temas ou Subtemas	Palavras ou imagens	Significado do agrupamento	Ideias ou crenças	5. O que está oculto	6. Os Efeitos
a) Descrição do lavrador	“grandes bois” “pesados percherons” “pulsos musculoso” “Embriagado” “sorriso” “sonhador” “avolumar seu celeiro” “mar de espigas de ouro” “contados por um anjo” “colabora com deus”	fisicamente forte psicologicamente feliz materialmente confortável espiritualmente preenchido	O lavrador é o tipo humano ideal.	Os agricultores se esforçam no trabalho, são doentes e pobres.	1. preservar a ordem estabelecida: vendo as coisas da maneira descrita em 4 e ignorando aquelas descritas em 5. Os quebequenses aceitam seu lugar na sociedade e aceitam aqueles dos outros que se ocupam dos negócios. Eles não levam em consideração a ordem estabelecida tal qual Joseph Quesnel em “L’anglomanie”.
b) Descrição da terra	“campo solitário” “faca verde” “sol” “mar” “inundada” “sol” “verde” “solo” “verde” “espigas de ouro”	paisagem calma e serena clima favorável terra fértil	As condições geográficas e climáticas são ideais para a prática da agricultura.	A geografia e o clima do Quebec são mais comumente um obstáculo à agricultura.	2. Ficar feliz: além de aceitar a ordem estabelecida, os quebequenses acham honrado e glorioso serem agricultores. A resignação torna-se então uma qualidade moral e espiritual que promete a felicidade terrestre e o paraíso no fim da vida.
c) Descrições da relação lavrador-terra	“pulsos musculosos” “curvado” “carroça” animais de carga “abrir o ventre da terra” “os olhos sempre...”: visão “embriagado pelo forte perfume”: olfato “abrindo o ventre”: tato “acredita ouvir barulhos”: audição “mar de espigas” “ouro” “avolumar o celeiro” “contados por um anjo” “colabora com deus”	A primeira estrofe marca sobretudo a relação de trabalho entre a terra e o agricultor. A segunda estrofe marca sobretudo uma relação sensual entre a terra e o agricultor. A terceira estrofe marca sobretudo uma relação de negócios entre a terra e o agricultor. A quarta estrofe marca sobretudo uma relação espiritual entre a terra e o agricultor.	O lavrador trabalha e ama sua terra. A terra oferece ao lavrador frutos materiais e espirituais.		

É verdadeiramente esse o caso? Esse poema nos obriga a uma representação idealizada e suntuosa que mascara a realidade? Relendo, acredito ser possível, apesar do “*habitus*” conservador do poeta de Chapman¹⁰, encontrar nesse poema o realismo e a ambiguidade que constataremos dez anos depois, no famoso romance *Maria Chapdelaine*, de Louis Hémon. Reavemos o poema:

Atrás de dois bois ou dois pesados percherons,

Considerando a importância que damos naquela época aos animais de fazenda, admira-se não encontrar nesse verso adjetivos como fortes, de raça, poderosos, nobres, belos, em vez de “pesados percherons”.

O homem anda curvado no campo solitário,

A posição do homem não indica aqui uma postura nobre ou valorosa, especialmente a segunda, que associamos ao “gesto majestoso do sementeiro” de Victor Hugo (último verso do poema *La raison des semailles. Le soir*¹¹). Quanto ao campo, ele não é verdejante, luxuoso, agradável: ele é “solitário”.

Seus musculosos pulsos dobrados sobre o arado,

Por mais musculosos que eles sejam, os pulsos estão aqui dobrados, o que permite continuar a representação simbólica, introduzida pela postura curvada do homem, subserviente de alguma forma a sua tarefa.

Da carroça abrindo o ventre da terra.

Os críticos frequentemente insistiram sobre a relação visceral, por certo, amorosa, que os camponeses possuem com a sua terra, nos escritos rurais. Ora, seria muito mais apropriado ver nesse verso um combate antagônico entre o lavrador e sua terra.

Ao pé de uma faca verde inundada nos raios,

Novamente, a escolha dos adjetivos é evocativa. O termo “inundada” não conota uma visão idealizada, admitindo-se que existem muitos termos como banhado, iluminado, resplandecente de luz.

Os olhos sempre fixados sobre o solo tão querido,

Ainda aqui a expressão “sempre fixados” nos retorna a essa tarefa um pouco mecânica, por certo, desanimadora, do lavrador.

¹⁰ Como afirma Hans-Georg Gadamer, “o sentido de um texto ultrapassa seu autor, não ocasionalmente, mas sempre. Por isso a compreensão é uma atitude não unicamente reprodutiva, mas também e sempre produtiva”. (1996 [1960], p. 318-319).

¹¹ O motivo da sementeira. A noite.

Embriagado pelo forte perfume que exala o campo,

Sem dúvida, não se trata do doce, suave ou natural, mas do “forte perfume”. Quanto ao termo “embriagado”, se pressupõe, em uma certa medida, um estado de intoxicação e de inconsciência.

Com calma e lentidão ele traça suas fendas.

Mecanicamente, o lavrador efetua sua tarefa sem entusiasmo.

E, sonhador, às vezes ele esboça um sorriso:

O sonho parece evocar aqui uma fuga induzida, a realidade propriamente dita (principalmente o trabalho do lavrador) sendo implicitamente sugerida como pouco estimulante. O “às vezes ele esboça um sorriso” reforça essa impressão de uma tênue esperança de uma situação melhor.

Sua orelha já acredita ouvir o barulho

O poeta continua essa fuga no imaginário como compensação a uma realidade, em parte, alienante. Depois dos olhos sempre fixados, agora são os ouvidos que geram uma forma de alucinação.

Um mar de espigas de ouro sob um sol de fogo;

A pouca probabilidade de o lavrador enriquecer é, sem dúvida, refletida por essa imagem incongruente de “mar de espigas de ouro”, ligando um lugar com o trabalho. Quanto a “sol de fogo”, é mais fácil ver uma imagem agressiva e negativa do que o contrário.

Ele se imagina vendo o trigo avolumar seu celeiro;

Mais uma vez, o imaginário é chamado em assistência. O termo “se imagina”, que significa conceber mentalmente algo que não é real, deixa pairar uma ambiguidade sobre a possibilidade de uma boa colheita, que aliás, está a mercê de um sol de fogo. Termos como “esperar”, “antecipar”, “prever”, teriam atenuado essa incerteza. Além disso, podemos notar aqui que o lavrador se imagina “a ver”, expressão que reforça a ideia do sonho de viver uma situação inesperada. O lavrador espera poder “se ver” apreciando sua colheita.

Ele pensa que seus passos são contados por um anjo,

O verbo “pensar” evoca o sonho, o imaginário que culmina com a fé compensadora, simbolizada pelo anjo.

E que o lavrador colabora com Deus.

Obviamente, nesse último verso, estaríamos tentados a falar de um providencialismo compensador. Após ter descrito com realismo o trabalho do lavrador, Chapman termina seu poema santificando esse trabalho. Sem dúvida, há um paralelo a se fazer com o romance *Maria Chapdelaine*, no qual encontramos uma representação realista da vida camponesa contrabalanceada, por alguma razão, pelas famosas vozes que vêm salvar as aparências, incitando a heroína a se conformar com seu destino e a continuar a obra colonizadora de seus antepassados.

Notavelmente, não estamos em uma idealização real da vida rural, mas de fato em uma interpretação adequada, tal qual a literatura permite. No seu limite, o texto se presta mesmo a uma leitura vinculada com a fuga no imaginário: a realidade, não sendo satisfatória, cria a necessidade de se recorrer ao sonho ou, ainda, a uma forma de resignação compensadora, se nos permitimos esse paradoxo. A miséria dos agricultores não é negada pelo passado idealizado, como afirma Michel Laurin em seu livro didático, no entanto, é atenuada por uma forma de misticismo e de projeção do futuro. Nesse sentido, estamos no mesmo gênero de ambiguidade daquele encontrado no romance *Maria Chapdelaine*, cuja estética, escreve Nicole Deschamps, “é feita de uma sutil harmonia entre o realismo e o simbolismo, harmonia que reflete um conflito subjacente entre sonho e realidade, entre o indivíduo e a sociedade” (1968, p.151). Muito mais que ter marcado uma ruptura importante na representação do rural, como frequentemente afirmamos, o romance de Louis Hémon não teria então habilmente remobilizado o que já se encontrava na produção canadense da época? Ruptura ou continuidade?

Notamos, entretanto, que a leitura dos dois docentes, autores da antologia examinada, convoca a tradicional teoria da conspiração para dar um sentido a esse poema, teoria que almeja que as elites pensantes tenham ocultado fatos tão evidentes para os agricultores da época. Certamente, os dois professores acabam suas explicações com uma prudente ressalva: “finalizando, não se pode esquecer de que a leitura que nós acabamos de fazer do “*Laboreur*” é marcada pela ideologia ou ideologias de nossa época. Não se escapa da ideologia, só fazemos transmiti-la mais ou menos livremente” (1991, p.102). Compreendam que eu comecei minha análise a partir de onde eles pararam a deles, que o interesse de reler esse poema não se situa no fato de ver o que todos já viram, mas de interrogar esse bloqueio, essa repetição mecânica do sujeito em uma leitura tornada consubstancial a nosso discurso cultural, que nos parece natural. Em outros termos, o que importa é estar consciente, como afirma Vincent Jouve, de que “a compreensão imediata é essencialmente uma percepção não-crítica que, longe de esclarecer o texto, o dissimula sob preconceitos da opinião comum” (2003, p.198).

ENSINO E (RE)LEITURA DOS TEXTOS PATRIMONIAIS¹²

Em suma, constatamos que a leitura da produção regionalista acentua uma forma de não-leitura. No ensino, frequentemente, exumamos esses textos, colocamo-los em estado de decomposição avançada, damos a eles epitáfios que resumem sumariamente o conteúdo. Portanto, ao relê-las, essas obras se revelam mais vivas e heterogêneas do que parecem. Esse mal-entendido é sem dúvida atribuível ao fato de que a literatura regional foi recuperada por uma elite clérigo-nacionalista no final do século XIX e começo do século XX, o que impulsionou a rejeição da Revolução Tranquila, ou pelo menos, a depreciação dessa literatura, sem considerar a diferença entre a potencialidade polissêmica dos textos e sua primeira recuperação monossêmica. Já em 1991, Robert Major apontava o dedo nessa apreensão, nos convidando a parar de ler as obras regionais “através do filtro deformante de um certo número de leituras anteriores – aquelas do fim do século XIX e do início do século XX –, que tinham devidamente desviado o sentido dessas obras” (1991, p.284). Nesse caso, a leitura que propusemos do poema de Chapman não assinala uma leitura atualizante (CITTON, 2007), contraposta à leitura historiadora do texto de Chapman, quer dizer, à leitura que situa o texto em seu contexto original. Não se trata, em efeito, de substituir uma legibilidade por uma outra, mas de se questionar acerca de uma leitura que está petrificada a partir de uma conjuntura particular, ou seja, aquela dos anos 60 do século XX. A releitura é, então, uma ocasião de identificar os padrões culturais e ideológicos (em uma relação de tempo e lugar), de pôr em interação a transmissão de uma herança interpretativa, institucionalizada com uma ativa reflexão crítica a respeito desse legado.

Ora, não é nesse ponto que reside o interesse em ler e reler uma obra regional em classe? Como mencionam Héloïse Côté e Denis Simard, “a escola não pode mais pretender ensinar a cultura, no sentido de objeto único e universal, e deve se orientar melhor em torno da formação de um espírito apto a criticar todo discurso que afirma apresentar esse tipo de cultura” (2007, p.67). Em outros termos, “em uma abordagem cultural que favorece o questionamento e a crítica, trata-se de ultrapassar a compreensão tradicional do saber como elemento universal e atemporal, de utilizá-la como veículo de representações sociais e de fazê-la um objeto de debates” (CÔTÉ & SIMARD, 2007, p.80-81). Para “reencantar a escola”, na consideração do professor Marcel Goulet, é importante “garantir que ela contribua na formação de sujeitos culturais, e não somente “cultos”, sujeitos capazes de incidir sobre a cultura um olhar distanciado, capazes de questionar o valor dos objetos e dos conhecimentos recebidos, capazes de assegurar a renovação do patrimônio cultural” (2012-2013, p.121).

Nessas condições, nos perguntamos se a releitura das obras regionais não permitiria melhorar as práticas de ensino, as quais censuramos de “se manterem em

¹² No tocante ao ensino dos patrimônios literários, fundamentamo-nos nas obras recentes de Ahr e Denizot, 2013; Bishop e Belhadjin, 2015.

uma finalidade patrimonial, ou ‘factual’, da transmissão literária” (SCHAEFFER, 2011, p.117), em detrimento do investimento pessoal dos estudantes em suas leituras. Nesse contexto, deve-se questionar sobre o presentismo que certos professores propõem como solução ao risco de que “frequentemente os jovens leitores percebem a literatura como um espaço fixo e arcaico” (LEMIEUX, 2004, p.45). A uma literatura consagrada, cuja “instituição literária definiu amplamente o sentido” e que conseqüentemente inclui “potenciais efeitos negativos sobre a motivação dos estudantes” (LEMIEUX, 2004, p. 45-46), seria melhor, alegamos, preferir a leitura “das obras recentes, ainda não consagradas como válidas, já que ainda nenhum sábio discurso literário veio lhe conferir um sentido definitivo” (LECAVALIER; RICHARD, 2010, XIX). Essa abordagem supostamente permitiria ao aluno sentir “que ele participa de uma leitura quase constituída” (LECAVALIER; RICHARD, 2010, XIX). Não seria o caso de trocar o certo pelo duvidoso? Seria o *corpus* do passado, ou o “sentido definitivo” que selamos, que expõe o problema? A leitura das obras antigas não deveria proporcionar mais a possibilidade de se questionar sobre esse “sentido definitivo”?

A literatura patrimonial e, no caso, a literatura regional, não é redutível a um “sentido definitivo”. Ela oferece, muito mais, aos estudantes um terreno particularmente fértil ao exercício de seu espírito crítico e à observação de certos determinismos socioculturais do Quebeque. Colocar em causa textos que sabemos bem que são especificamente concebidos para oferecer uma pluralidade de leituras, ou ainda, “textos mais acessíveis e mais recentes” (CORNELIER, 2006, p.30), até então virgens de toda “trama explicativa” (LEMIEUX, 2004, p.46), é uma coisa, mas confrontar os estudantes com obras ditas imutáveis e os levar a observarem as variantes acentuará, na medida do possível, sua percepção crítica. Se, como estimam vários professores, “na literatura, sobretudo em literatura, existe a probabilidade de resistir ao pressuposto de que somos persuadidos” (GIRARD, 2006, p.78), por que não colocar em prática esse princípio sobre os textos patrimoniais? Mais do que propor essencialmente as leituras das obras recentes e “liberadas do peso da historicidade literária” (LEMIEUX, 2004, p.45), por que não levar os estudantes a (re)ler as obras do patrimônio cultural, confrontando sua interpretação à uma tradição de leitura, a se questionar sobre essa maneira de espartilhar as obras, lendo-as muitas vezes com um “sentido definitivo”, com um “pronto-a-pensar” ou “pronto-a-ler”? No panfleto que denuncia o que se chama de “concepção estreita da literatura”, que, desde algumas décadas, particularmente na França, predomina no ensino e na crítica, Tzvetan Todorov lamenta que “na escola, não aprendemos sobre o que falam as obras, mas do que falam os críticos” (2007, p.19). Ora, por que, com um enquadramento adequado, não levar os estudantes a confrontar o discurso da obra com o discurso *sobre* a obra e, assim, lhes oferecer acesso a um patrimônio literário, lhes transmitir um saber constituído e uma herança cultural, sem privá-los de uma “livre absorção que lhes permite desfrutar”? (GRACQ, 1980, p.172) Já que, de toda maneira, “os estudantes leem por vezes com e contra a escola, procurando assim, continuamente, satisfazer seu desejo de aprender e de melhor compreender

o mundo que os rodeia e seu desejo de se divertir” (BRAULT, 2005, p.109-110), por que não lhes dar a possibilidade de ler de outra forma uma obra e, como base, observar as sistematizações, as instrumentalizações e as escolhas hermenêuticas dominantes que ela nos leva a conhecer? Se, como pretendem certos professores, “os alunos precisam saber que múltiplas leituras de uma obra são possíveis, que toda afirmação em torno de uma obra é o resultado de um trabalho individual e de um trabalho coletivo, que o que faz a obra é sua abertura” (CHABOT, 2006, p.47), por que manter quase dogmaticamente uma só leitura sobre a literatura regional? Como especifica Jean Louis Dufays (2005, p.290), “fazer a história literária deve de início consistir em [...] desencravar a literatura do passado, do contexto fechado ou atemporal, no qual outrora tentamos confiná-la, para constituir um real meio de emancipação do pensamento e da expressão”.

Resumindo, se trata de reconhecer que não podemos estabelecer sobre os textos verdades definitivas, que “a relevância não é jamais imposta pelos objetos que procuramos conhecer, mas pelas práticas humanas, cujos objetos precisam ser conhecidos” (CITTON, 2007, p.49). Por isso, é importante “ensinar aos estudantes a resistir à tentação da não-leitura, quer dizer, a tentação de reduzir a atividade da leitura ao reconhecimento ou à verificação de uma vulgata descritiva ou interpretativa” (CAMBRON, 2008, p.90), convidar “o estudante a assumir seu estatuto de leitor, quer dizer, a por em causa o sentido do texto lido, fora do conforto das interpretações estabelecidas” (CAMBRON, 2008, p.95).

Desse modo, o interesse pelos textos regionais, que sempre têm algo de novo a nos dizer, induzem a uma atitude crítica em relação à maneira de interpretá-los, pois todo consenso é rígido, de alguma forma, e contra toda expectativa, jamais se deve parar de lê-los.

LEITURAS ATUALIZANTES NO ESPAÇO-TEMPO MULTIMODAL DA ADAPTAÇÃO

Claude PUIDOYEUX

(Tradução: Catarina Andrade)

Descrita por Rosa (2012), a aceleração dos “progressos” técnicos da sociedade pós-moderna transforma as referências culturais da era de Guttemberg. A maioria das obras literárias da biblioteca tradicional, especialmente as obras ditas patrimoniais (LOUICHON, 2013), se tornaram, nas mãos da indústria cultural (DEBORD, 1971), indefinidamente reproduzíveis (BENJAMIN, 1936) e adaptáveis (LOUICHON, 2013), graças aos suportes multimodais da modernidade. A partir de então, é cada vez mais difícil para a recepção contemporânea compreender a obra literária – a fortiori, quando se trata de uma obra patrimonial – por ela mesma, independentemente das suas derivações multimodais, algumas vezes excessivamente mediatizadas. Este artigo se interroga inicialmente sobre a mudança de paradigma que afeta a obra literária, tomada no espaço da nova biblioteca multimodal, em que ela aparece integrada e revisitada em sincronia com seus “objetos semióticos secundários” (LOUICHON, 2013). Ele se questiona também sobre as habilidades de recepção alcançadas pelo usuário dessa biblioteca e se interessa em particular pela emergência, nesse contexto, das práticas de leitura independentes do respeito à filologia e à cronologia (CITTON, 2007). O conjunto semiótico constituído pelo romance de Carlo Collodi, *As aventuras de Pinocchio* (1983)¹, e algumas de suas adaptações, é utilizado como suporte de exemplificação a esta reflexão.

RUMO A UMA NOVA BIBLIOTECA MULTIMODAL?

Com a emergência das técnicas de criação e da comunicação, assistimos a uma insensível mutação da noção de obra. Hoje, quanto mais uma obra literária é considerada como um clássico da cultura comum, mais ela parece gerar objetos semióticos secundários (LOUICHON, 2013). Em razão da mediatização, mas não apenas, esses objetos participam do desenvolvimento da aura da obra expandida (BENJAMIN, 1936), a partir de então constituída da fonte geradora e das suas

¹ O título *As aventuras de Pinocchio* será, a partir de então, referido como AAP ao longo do texto, conforme indicação no texto original.

múltiplas atualizações. Assim, *AAP* é uma obra que apareceu em 1883, escrita por Carlo Collodi, e que, a partir dessa origem italiana, se desdobrou até nossos dias em vários objetos semióticos secundários, traduções, inicialmente, em seguida adaptações em diversos gêneros e modos, dentre os quais uma multiplicidade de filmes e até mesmo jogos eletrônicos. Os objetos derivados, apontadores de lápis, canetas, bonecos com a imagem do personagem, testemunham a aura da obra, como a antonomásia que se tornou o próprio nome de Pinocchio, servindo a estigmatizar a mentira. Entretanto, esse conjunto aparentemente homogêneo por sua matéria, seu volume e sua projeção, possui uma organização complexa. Ele é composto por subconjuntos que provocam um sistema plural heterogêneo. Assim, por exemplo, no seio da galáxia gerada pelas *AAP*, o desenho animado *Pinocchio*, de Walt Disney (1940), inspirou numerosos objetos semióticos no Ocidente e, desse modo, promoveu uma certa leitura do destino do boneco (WUNDERLICH; MORRISSEY, 2002) – enquanto no leste é o conto *A chave de ouro*, de Aleksei Tolstoi (1936), uma versão com tendências marxistas do romance de Collodi, que produziu seus próprios objetos secundários.

No entanto, com exceção desses fenômenos de retomada, transitórios, as expansões tendem mais a acumular, sobre e em torno da obra de origem, adaptações que, mesmo que a priori incompatíveis (SAINT-GELAIS, 2011, p.58), ou se ignoram, como o desenho animado da Disney, por exemplo, e o dos estúdios Soyouz, inspirado no conto de Tolstoi, ou estabelecem, apesar de tudo, relações dialógicas, nutrindo-se umas das outras, como mostra o conjunto da filmografia ocidental contemporânea, gerada pelo romance de Collodi, desde a versão da Disney. De uma maneira ou de outra, do ponto de vista da recepção, toda expansão, por mais modesta que seja, pode em teoria ser colocada em relação dialógica com uma outra, mesmo que culturalmente distantes, o que contribui a conferir maior densidade, de dimensões semântica e estética, à obra total, que se torna assim expandida, não apenas em volume, mas em atividade: cada novo objeto reinterrogando potencialmente o posicionamento de todos os outros, como na biblioteca tradicional (BAYARD, 2007; ECO, 1982).

A profusão criativa contemporânea torna cada vez mais difícil a descrição exhaustiva desses conjuntos e sua compreensão pelo receptor. Anne Besson (2015) demonstra que hoje se criam verdadeiros universos ficcionais que as redes de sociabilização estabelecidas entre leitores, espectadores ou jogadores, permitem desenvolver e, por assim dizer, habitar. Assim, segundo Richard Saint-Gelais, especialista da holmeseologia, a expansão dos universos ficcionais pela passagem de um personagem, por exemplo, de uma obra à outra, o que ele define como um fenômeno de transficcionalidade, “contribui [...] para exacerbar a ilusão referencial”, dando a impressão de que o personagem circula no intertexto, “quando não está na intermodalidade” (2011, p.14). Com efeito, quem é hoje o personagem de *Pinocchio* para o receptor ocidental? Um primo do Mickey com luvas brancas? O jovem ator Andrea Balestri, escolhido, em 1972, pelo cineasta Comencini, para atuar na parte da infância do boneco? O irreverente quinquagenário Roberto Benini (2002)? O

poético amorador de cervos voadores desenhado por Enzo-Alo (2012)? O cínico robô anão de Winshluss (2008)? David de *LA* (2001) ou Roy de *Blade Runner* (1982)? Vera de *A pele que habito* (2011)? Ou todos ao mesmo tempo e ainda outros? A multiplicação incessante de objetos secundários estende continuamente as referências culturais sobre e em torno da obra de origem. Assim, se constitui um conjunto de grande densidade semiótica, que se torna um espaço de convivência cultural definido, sendo parte de uma cultura popular. Essa cultura integra diferentes domínios sociais, incluindo o marketing e a saúde, como comprova a produção de filmes publicitários, cujos roteiros são transcritos indistintamente nas diversas adaptações de *AAP*, para exaltar os recursos de um carro², ou conduzir campanhas de prevenção sexual³. É esse conjunto semiótico em constante evolução criadora que podemos definir como a obra total em expansão.

Nesse conjunto, se uma das suas mais modestas partes, como o filme publicitário, contém potencialmente o espaço multimodal da obra em expansão, que a atualiza, inversamente, essa teia, graças à sua estrutura reticular, permite compreender o que, antes do digital, permanecia uma representação virtual da construção cultural: a multiplicidade e a variedade dos elementos constitutivos da obra expandida, dos mais importantes até as unidades ínfimas, como as simples citações. Assim, a partir dessas indicações com o nome de “Pinocchio” associado ao nome de “Collodi”, um operador de busca como o Google propõe – em 05/01/15 – cerca de 468.000 entradas contra 32.200.000 entradas, sessenta vezes mais, para uma busca com apenas o nome “Pinocchio”, entradas nas quais as que se referem simplesmente ao nome de Collodi ficam submergidas pelas referências direcionadas aos objetos semióticos secundários, multimodais. De uma maneira geral, quando se interroga um operador de busca sobre um texto patrimonial, as entradas próprias à obra de origem, associada ao nome do autor, são significativamente menos numerosas do que aquelas que se referem unicamente ao título ou apenas ao nome do personagem principal, porque estes últimos integram os objetos semióticos secundários e correspondem à obra em expansão.

Ainda, a presença em torno da obra de origem, identificada como objeto de ensino, desse volume de produtos culturais derivados, com obsolescência algumas vezes programada, complexifica o tratamento desses conjuntos pela escola, que necessita de tempo para escolher os objetos, definir suas abordagens e os desafios a longo prazo, a fim de “garantir a transmissão geracional do conhecimento simbólico” (ROSA, 2013, p.96). Todavia, o ensino não pode mais ignorar ou deixar que se ignore que toda obra já é potencialmente demandada a sair de si mesma e a se desdobrar no que poderíamos definir como um novo “espaço-tempo multimodal”, que lhe confere uma visibilidade e uma presença cultural mais ampla, pela multiplicação de seus modos de difusão e de recepção. A mitologia e a história antiga, por exemplo, não encontram hoje para si uma nova recepção, essencialmente

² <http://www.musique-pub.com/musique-de-pub-peugeot-208-pinocchio/>

³ <http://www.publimania.fr/spot-pub-pinocchio-aides-sida/>

graças aos jogos eletrônicos ou às superproduções hollywoodianas? Sem dúvida, se a escola não pode se manter sobre o cume em movimento, frequentemente perigoso, da atualidade, por outro lado, a atualização multimodal das obras se tornam incontestavelmente para ela um objeto a se pensar. A mudança de paradigma que afeta a obra literária, desdobrada em um conjunto multimodal, poderia então conduzir a revisitar os modos de “transmissão geracional do conhecimento simbólico”, ainda essencialmente ordenados dentro da concepção herdada da era Gutenberg, que não é mais suficiente para dar conta das práticas e do fator cultural contemporâneos e ainda da noção mesmo da obra.

Para o receptor, de fato, a coexistência imediata dessas obras-mundo na tela do computador ou do *tablet*, os transforma em totalidades culturais imediatamente disponíveis em sincronia, seja simplesmente a nível de consulta, seja expansíveis pelos comentários ou criações pessoais: vídeos, imagens gráficas, ficção de fãs etc. Passando de um objeto a outro, como receptor ou como criador, expandindo esses objetos, o internauta compreende cada entrada como um fragmento de uma totalidade, por assim dizer, anacrônica, fracionada em algumas simples palavras-chaves: as relações hipertextuais, frutos da navegabilidade, as quais obedecem a uma lógica temática e não cronológica (VANDENDORPE, 1999). O receptor evolui então em uma espécie de espaço-tempo multimodal da obra, que se abre para ele em sincronia como uma única semiosfera (LOTMAN, 1996). A apreensão desse novo espaço semiótico global não salienta mais unicamente a aplicação de competências de leitura diacrônica e distanciada, mas o que se poderia designar pelo termo de “receptura” multimodal, uma recepção atenta ao diálogo sincrônico dos modos, no movimento de expansão e de atualização permanente da obra.

À BUSCA DE UMA RECEPTURA MULTIMODAL?

A experiência contemporânea da instantaneidade e da densidade do espaço-tempo multimodal da obra permite ao receptor contemporâneo experimentar a presença das obras do passado e motiva as novas práticas culturais. O conceito de “semiosfera cultural”, desenvolvido por Lotman (1999 [1966]), parece poder se aplicar ao funcionamento da atividade semiótica desses conjuntos multimodais. Em tais conjuntos, a cronologia é abolida. As obras que procedem do passado “continuam a exercer um papel [...] enquanto elementos vivos”, estabelecendo uma relação dialógica com a totalidade da obra em expansão. Lotman explica, com efeito, que o que está “em jogo [no aqui e agora da semiosfera] não corresponde à camada temporal recente, mas à totalidade da história contida nesses textos culturais” (1999 [1996], p.15). Para além, então, da oposição entre a abordagem sincrônica e a abordagem diacrônica do fato cultural, Lotman pensa que “tudo aquilo que contém a verdadeira memória de uma cultura faz, diretamente ou indiretamente, parte dessa cultura, de maneira sincrônica” (1999, p.16), o que é precisamente o caso de todos os objetos da obra em expansão. Os que se situam à margem da semiosfera proporcionam, como ressalta Jacques Fontanille (2005), “indicações sobre a própria

dinâmica da cultura” em que eles aparecem. Ao mesmo tempo, eles exercem uma pressão centrífuga sobre a semiosfera que, trabalhada sobre as margens, se desloca e se descentraliza por meio de ajustamentos invisíveis e progressivos, mas algumas vezes também por mutações bruscas. Isso implica, em parte – o que ressalta, por sua vez, Henri Corbin (citado por DURAND, 1992, p.16), mas de um outro ponto de vista –, que “cada símbolo”, e poderíamos mesmo acrescentar cada objeto, ou mesmo cada signo, no interior de um conjunto tão dinâmico como a obra em expansão, “nunca é explicado apenas uma vez, mas está sempre a ser decodificado novamente”, reinterpretado e reinventado por cada receptor.

Com efeito, a partir da proposição de Lotman, podemos pensar que um signo já presente na obra em expansão é reatualizado a cada recepção e, portanto, infinitamente reatualizado, não simplesmente como estrutura vazia, como um “vampiro seco” (TOURNIER, 1994 [1981], p.12) a ser vivificado, mas antes como estrutura plena e aberta, a ser interpretada e atualizada, em parte, através das camadas arqueológicas de suas realizações passadas, pelo menos das que emanam da cultura compartilhada. Para dotá-lo de suas potencialidades semióticas em sincronia, o receptor do signo é, então, concomitantemente, seu intérprete e seu novo autor. Em outras palavras, quando o artista italiano Ausonia, ou o francês Winshluss, realizam em 2008, sob a forma de uma história em quadrinhos, uma “transposição séria”, com viés satírico (GENETTE, 1992, p.45), da história de Pinocchio, culturalmente densa de realizações semióticas acumuladas desde 1883, cada um é, por sua vez, receptor de uma tradição cultural, ou seja, da “semiosfera Pinocchio” e, ao mesmo tempo, intérprete, ou seja, descobridor de novas potencialidades dessa história, em sincronia. Esses autores participam assim da expansão e, portanto, da vida da obra-mundo *Pinocchio*, dotando-a de um crescimento semiótico inédito. Para Ausonia, Pinocchio é um ser de carne e osso, sensível. Para Winshluss, um robô com poderes destruidores terríveis. Ausonia imagina um anti-mundo, povoado de bonecos de madeira, onde Pinocchio, encarnação da verdade e da sinceridade, não consegue encontrar seu lugar; ao contrário do *Pinocchio* de Winshluss, programado para destruir, engendrando cinicamente o apocalipse. As obras de Ausonia, e de Winshluss, dialógicas entre elas, introduzem, cada uma igualmente, um diálogo *responsivo-ativo* (BAKHTIN, 1984, p.274) com a obra em expansão: o desvio criativo, de semas e de signos da semiosfera, quando se opera, revela, atualizando, as potencialidades semióticas da obra-mundo, na qual essas duas histórias em quadrinhos se originam. Naturalmente, esse dialogismo entre diacronia e sincronia excede a estrita dimensão semiótica, em razão da natureza artística da literatura (SCHAEFFER, 2000) e dos modos, geralmente questionados pela adaptação: cinema, artes digitais, música etc. É tamanha a recepção criadora que podemos propor nomeá-la “receptura”, pois ela é ao mesmo tempo recepção e escrita, recepção e produção.

Assim, a presença das realizações semióticas passadas não se manifesta, na semiosfera, sob a forma de uma herança estática e fossilizada, mas como uma reserva viva de obras futuras, de matéria e de energia ativas, que esperam somente

entrar em expansão, recompondo-se no contato presente da cultura. Ora, geralmente, na escola, o termo recepção parece tomar, no uso, conotações positivas e ressaltar o ato de receber. Ele se situa do lado do resultado, do produzido, numa perspectiva hermenêutica do tipo gadameriano⁴, em que se supõe que o receptor decifre a ou as questões colocadas pelo texto ao leitor implícito (ISER, 1985, p.60), ou modelo (ECO, 2001 [1979], p. 61), e proponha uma interpretação plausível, tendo em conta suas próprias competências. A validade de uma tal “recepção” é objeto constante de avaliação e de certificação, no quadro escolar ou universitário. Ao contrário, o emprego da palavra “receptura”, seguindo o modelo da palavra “*espectatura*”, forjada por Nathalie Lacelle (2009), visa a romper com as palavras em “-ão”. Etimologicamente proveniente de um particípio futuro em latim, “receptura” valoriza o processo de descoberta ativa e criativa de uma obra em expansão, pela qual o receptor se sente convidado, como reivindica Y. Citton (2007, 2010) e o pratica regularmente (BAYARD, 2009; 2015). A própria sociologia da recepção mostra que, à morte do autor, anunciada por Barthes, sucede uma era da obra-mundo poligráfica (SAINT-GELAIS, 2011, p.389), assim como se atesta a multiplicação de fã-ficção em torno de *best-sellers* e a legitimação de tais práticas, às vezes, pelos próprios autores, como J. K. Rowling para *Harry Potter*, ou por certos editores contemporâneos que consideram o mundo dos fãs como um lugar de descobrir novos criadores (LE CROSNIER, 2014). Assim, “receptura”, como leitura, cultura, e também como aventura, igualmente provenientes de particípios futuros, destaca a promessa semiótica e o projeto de uma recepção criativa.

Já existem situações diversas de “recepturas multimodais” nas escolas. Nathalie Lacelle (2012, p. 125-139) e Monique Lebrun (2012, p. 141-156) mostram, por exemplo, como a produção de objetos multimodais desenvolve a cultura multimodal. Para Jenkins (2008) a escrita de fã-ficções favorece, em contexto escolar, o desenvolvimento de competências redacionais, porque engaja o sujeito como um todo a participar no desenvolvimento criativo da obra. Gee (2009) ressalta o paradoxo, em que os alunos menos hábeis em compreensão de texto conseguem fazer funcionar jogos de vídeos bastante complexos, que precisam da competência do multimodal, a partir de fichas técnicas disponibilizadas pelos criadores, uma vez que a leitura dessas fichas necessita de competências elaboradas. Assim, enquanto se lançam na aventura do jogo e da criação, os alunos parecem sentir mais facilidade em desenvolver empiricamente as competências requeridas pela situação-problema. Eles adotam uma atitude de curiosidade e de espera participativa, responsiva-ativa (BAKHTIN, 1984, p.274), diante de um jogo que eles fazem avançar em seu próprio ritmo e que fazem avançar por tentativas e erros, ajudando a desenvolver, tanto os saberes, quanto os *savoir-faire*, mas sobretudo tornando-os criadores. Uma cultura assim se constrói progressivamente através da experiência e se organiza em consequência da experiência (GEE, 2009), ela se relaciona à recepção, ao inventar seu caminho, com o seu objeto avançando. Em todas essas

⁴ Relativo ao filósofo alemão do século XX, Hans-Georg Gadamer.

situações, a abordagem criativa permite a construção dos aprendizados e a acumulação.

À BUSCA DE UMA RECEPÇÃO ANACRÔNICA DA OBRA EM EXPANSÃO?

Como o epílogo do filme *Blade Runner*, de Ridley Scott (1982), convida a reler o romance de Collodi, *Les aventures de Pinocchio* (1883)? Essa é uma proposta para ser lançada em uma aula do primeiro ano do ensino Médio.

A semiosfera – ou obra em expansão – *Pinocchio* se apresenta então como um conjunto heterogêneo e dialógico, no qual cada elemento da trama narrativa original, como cada elemento pertencente à semiosfera, está suscetível de sofrer reprocessamentos diversos, o que, longe de romper com a coerência global, a enriquece, ao contrário de novas potencialidades semióticas, e a atualiza. A atividade dialógica intensa da semiosfera é, aliás, a própria condição da expansão da obra total e o símbolo de sua “real presença”, segundo a fórmula título de George Steiner (2002). Assim, por exemplo, o epílogo do romance de Collodi é o ponto da trama romanesca onde se apresenta uma parte essencial do sentido do romance. Ele comporta incertezas e falhas suficientes para que um intérprete do século XXI possa estabelecer, por uma leitura anacrônica resumida, um sentido pertinente no momento leitura, mesmo se o autor não tivesse imaginado essa interpretação no momento da escrita.

APRESENTAÇÃO DOS OBJETOS DE TRABALHO NA ORDEM DE SUA UTILIZAÇÃO

Um artigo do *Le Monde* se destinou a colocar o problema. Intitulado *Graças à inteligência artificial, Mario não precisa mais terminar os níveis*⁵, este artigo informa, com humor e de forma acessível, os resultados de uma pesquisa realizada na Universidade de Tübingen sobre os poderes de que disporia Mario, personagem de um jogo de *videogame* bem conhecido, se fosse dotado de inteligência artificial. Descobre-se, então, que Mario, pode não apenas pensar, mas também dialogar, experimentar emoções, às vezes até assumir comportamentos inesperados

Há dois filmes de ficção científica nos quais os heróis são robôs humanoides dotados de inteligência artificial, em relação de rivalidade mimética com o homem: *IA*, de Steven Spielberg (2001), e *Blade Runner*, de Ridley Scott (1982). *IA* conta como o jovem David, “méca”, fabricado em série, é adotado e depois abandonado na natureza por sua mãe adotiva, Monica, enquanto o filho legítimo da casa passa a odiá-lo como um rival insuportável. Por outro lado, David é programado para

Artigo de Morgane Tual, publicado no jornal *Le Monde*, dia 21 de janeiro de 2015. Consultado em http://www.le-monde.fr/pixels/article2015/01/21/grace-a-l-intelligence-artificielle-mario-n-a-plus-besoin-de-vous-pour-finir-les-niveaux_4559860_4408996.html.

dedicar um amor sem limite a Mônica, que ele assemelha à Fada Azul, desde que ela leu para ele a história de Pinocchio. Ele busca, então, desesperadamente, um meio de se tornar um menino de verdade, para reencontrar tanto essa mãe quanto seu amor. A ação de *Blade Runner* se situa em 2019, em Los Angeles, em meio às trevas da poluição atômica. Os homens fugiram do seu planeta insalubre consumido por uma chuva atômica corrosiva e mergulhado em uma noite perpétua, uma espécie de paisagem mental de uma humanidade devastada em si mesma. A Terra abriga ainda a companhia que fabrica androides destinados a servir de escravos nas colônias planetárias. Esses androides, produzidos a partir do DNA humano, são chamados “replicantes”, em razão de sua aparência perfeita com o homem. Entretanto, os últimos modelos são, por sua vez, mais belos, mais fortes e mais inteligentes que o homem: apenas a duração de vida limitada a quatro anos os impede de representar uma ameaça. Contudo, esses replicantes são proibidos de residir na Terra. O filme se inicia no momento em que, movidos pela revolta, e conduzidos por um líder carismático chamado Roy Batty, alguns replicantes, escravos numa colônia longínqua, roubam uma nave espacial, para vir prestar contas a seus criadores, que eles terminam por assassinar. Uma das primeiras imagens do filme, em primeiro plano, é a de um olho imenso. É um olho-espelho onde se reflete a cidade maldita, iluminada por suas luzes artificiais, mas esse olho azul parece ver também além e conter o mundo, seus furores, seus abismos e seu mistério obscuro. É o olho da consciência julgando os homens. No momento do epílogo, esse é o mesmo olho que se reconhece no olhar exaltado de Roy, sobre o teto do edifício onde está refugiado, diante de Rick Deckard, o policial encarregado da sua eliminação.

O romance *Les Aventures de Pinocchio*, conta como o carpinteiro Geppetto faz para si um boneco maravilhoso, Pinocchio, para ganhar a vida sem fazer nada, e depois, como esse boneco rebelde escapa dele para viver suas próprias aventuras, ao longo das quais ele encontra a Fada com cabelos azuis, autoridade protetora que lhe mostra o caminho certo. Assim, Pinocchio, dotado de consciência moral, após ainda outras aventuras, consegue reencontrar Geppetto. Ele se torna então um filho arrependido e atencioso. Os acontecimentos que precedem o epílogo são os seguintes: após ter reencontrado o pai dentro da barriga do monstro marinho, e assegurado a saída dos dois, o boneco Pinocchio consagra todo o seu tempo e sua energia para se ocupar da frágil saúde de Geppetto em detrimento da sua. Ele se esgota em diversos trabalhos dolorosos, como tirar água da roda d'água, substituindo, nessa tarefa, o jumento morto. O epílogo se inicia no momento em que a Fada, comovida por tal abnegação, decide realizar o desejo do boneco de se tornar um menino de verdade. Ela aparece para Pinocchio em sonho, para lhe anunciar a boa nova. Ao despertar, Pinocchio, maravilhado, constata que, ele mesmo, assim como seu entorno, se transformou: ele é um lindo menino bem vestido e rico, seu pai recuperou a saúde, a humilde casa se transformou em uma casa confortável. Geppetto ensina ao seu filho que tudo o que ele vê é, acima de tudo, o resultado do seu bom comportamento. Pinocchio se pergunta, contudo, pelo boneco e o descobre sem vida, fraquinho, sobre uma cadeira, o que o inspira a esta reflexão interior:

“Como eu era ridículo quando eu era um boneco e como estou contente agora por ter me tornado um menino de verdade, como se deve ser!” (COLLODI, 1883, XXXI, p. 231)⁶.

PROGRESSÃO DE SEQUÊNCIA SINTETIZADA, SEGUIDA DE UMA DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DE LEITURA ANACRÔNICA DO EPÍLOGO DAS AVENTURAS.

A problemática do ensino é a seguinte: como conduzir os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, no âmbito dos ensinos de exploração “imagens e linguagens”⁷, a realizarem uma leitura anacrônica consciente de suas estratégias e de seus desafios? A problemática de entrada, “imagens e linguagens”, é definida nesses termos pelo boletim oficial relativo aos aprendizados que se visam explorar em sala de aula:

A imagem, elemento da cultura dos alunos, exerce um papel essencial em nossas sociedades. Como os diferentes modos de expressão e de comunicação, que são o texto e a imagem, estática ou em movimento, se combinam, se enriquecem mutuamente? Em que as linguagens que eles constituem e os efeitos que produzem são, ao mesmo tempo, diferentes e, entretanto, tão intimamente ligados um ao outro?⁸

O objetivo de sequência consiste em conduzir os alunos a se indagarem sobre a atualidade que representa o personagem Pinocchio, hoje, em um mundo onde a inteligência artificial não para de se desenvolver e onde o ser humano, como Geppetto, corre o risco de ser ultrapassado por robôs, que ele mesmo concebeu para lhe servir⁹.

Para propor o problema, interrogar as representações iniciais e começar a construir conhecimentos enciclopédicos, um vocabulário e conceitos específicos, é sem dúvida preferível começar a partir de um artigo da atualidade, como o do *Le Monde*, resumido anteriormente, mas acompanhado de um *corpus* de textos selecionados e apresentados pelos próprios alunos. Trata-se de assegurar, assim, uma primeira abordagem da problemática, a partir de leituras que, entrecruzadas com a experiência empírica dos alunos, suscitam debates e, sobretudo, um primeiro questionamento.

Em seguida, a exibição de *IA* tem por objetivo levar os alunos a identificar como a ficção cinematográfica anunciou, há alguns anos, os problemas que são

⁶ Tradução nossa.

⁷ Eixo “Imagens e linguagens”: dar-se a ver, fazer-se entender, Boletim oficial n4 de 29 de abril de 2010.

⁸ O original não apresenta as referências (nota dos tradutores).

⁹ No jornal *Le Monde*, Ciência e medicina, n21 842, da quarta-feira dia 08 de abril de 2015, com o título “A escola face à inteligência artificial”, o médico Laurent Alexandre apresenta, mas com distanciamento, os temores do criador do Tesla e SpaceX: “Elon Musk [...] prevê que seremos os labradores da IA: os mais empáticos dentre nós do ponto de vista da IA, se tornarão companheiros domésticos”.

levantados hoje pelos textos científicos que tratam do desenvolvimento da inteligência artificial, demasiado ambivalente para a humanidade. Os alunos têm como objetivo reencontrar, nesse reprocessamento narrativo, proposto pelo filme, a expressão das crenças próprias do nosso tempo: a apresentação de poderes ilimitados nos robôs; o medo experimentado em relação ao objeto inteligente dotado de fala e de sensibilidade; a angústia de ver se extinguirem as fronteiras entre humano e objeto: os riscos de rivalidade mimética entre homem e máquina inteligente; as possibilidades de alienação do ser humano em relação à máquina, inicialmente feita para servi-lo etc. Uma vez que os eixos de pesquisas são definidos pelos alunos, o trabalho de reconhecimento é dividido em grupos.

Apenas num segundo momento, ao suscitar uma reflexão sobre o nascimento cultural do robô humanoide, é que provocamos um debate interpretativo sobre o interesse pelas alusões à história de Pinocchio no filme. O debate desencadeia uma nova exibição do filme, ou de algumas passagens decisivas, em que aparece a alusão literária.

Em *IA*, a referência a Pinocchio constitui um elemento de coerência da trama narrativa. É preciso apenas fazer reconhecê-lo, pedindo aos alunos para se basearem no que eles conhecem da história do boneco, mesmo sem ter lido o livro. Eles começam então a estabelecer uma relação entre o boneco e sua atualização, na forma do mecânico David, ávido, como Pinocchio, de se tornar humano. Eles compreendem que esse desejo toma uma dimensão patética, uma vez que David desenvolve qualidades de empatia e de amor, por seus pais adotivos, bem superiores às que os humanos parecem ser capazes nesse filme. Trata-se de conduzir os alunos a perceberem a inversão da problemática proposta por *IA*: o mundo moderno, altamente tecnológico, tenderia a desumanizar o homem, na medida em que ele torna as máquinas mais inteligentes e sensíveis? Esses duplos tecnológicos não nos colocam diante de nossas limitações?

Em *Blade Runner*, a relação com as *Aventuras de Pinocchio*, a ser encontrada por analogia, supõe então que se coloque uma relação mais profunda do romance com o filme, a priori bastante distante do universo de Collodi¹⁰. Para ajudar os alunos a estabelecerem essa relação, propomos uma leitura, parcial ou integral, do romance de Collodi, com todas as suas idas e vindas, necessárias ao filme de Ridley Scott. Essa leitura tem como objetivo pesquisar indícios que permitam observar, na origem do personagem do boneco, as problemáticas ligadas à relação entre o homem e os robôs dotados de inteligência, do modo que são colocadas em *Blade Runner*. Os alunos devem perceber a relação entre o boneco e os replicantes, mas também entre o espírito de revolta dos replicantes e o de Pinocchio: o projeto de

¹⁰ Paolo Fabbri (2202, p.277), especialista em Collodi, afirma que esta obra cinematográfica é, portanto, uma das mais notáveis derivadas das *Aventuras*, mesmo se se trate primeiramente de adaptação do romance de Philip Dick, *Os androides sonham com carneiros eletrônicos?* (1976). Verdade que ela se nutre de vários elementos narrativos oriundos das *Aventuras de Pinocchio*, integrados no filme por migração transficcional (Saint-Gelais, 2011, p.10) e que estes elementos constituem “interpretantes” (451), quer dizer, de pontos de ancoragens interpretativos não somente do filme, mas também da obra original de Collodi.

Geppetto é claramente, desde o início (capítulo 3), de fazer para si um boneco para explorá-lo. Os alunos pesquisam os diferentes significados do nome Pinocchio e descobrem, entre eles, a etimologia “olho de pinho”. Como o olho de Roy, o de Pinocchio permite com efeito uma crítica amarga das disfunções da sociedade. Os alunos são convidados a observarem os indícios que permitem compreender como o destino alienado dos replicantes esclarece o de Pinocchio: os personagens que ele encontra não param de isolá-lo em seu projeto egoísta, incluindo a Fada e Geppetto. Como os replicantes, Pinocchio não parou de fugir de uma alienação para afundar em uma outra. Quando reencontra seu pai, ao fim das suas aventuras, este de fato pega seu cajal, e o mata, metaforicamente, no trabalho. Os replicantes, quanto a eles, não podem se livrar da programação biológica que seus criadores haviam previsto: dessa forma, mesmo assassinados, eles conseguem realizar o projeto funesto de matá-los ao fim de seus quatro anos de vida.

O trabalho mais específico de leitura “anacrônica” do epílogo do romance de Collodi, através do esclarecimento trazido pelo de *Blade Runner*, se situa no fim da sequência. Inicialmente, uma análise prévia do epílogo do filme tem como objetivo levar os alunos a aprofundarem o indício da inversão da problemática, iniciada a partir de *IA*: a humanização dos robôs não colocaria em evidência a desumanização do homem? Convidamos os alunos a revelar todos os indícios: Deckard reencontra os replicantes no edifício onde eles se escondem, mata a sangue-frio a companheira de Roy e o persegue até o teto do edifício, de onde o policial escorrega antes que a ajuda de Roy o salve de uma morte certa. Em seguida, se inicia um longo enfrentamento noturno, sob a chuva intensa. Roy já está com a vida se esgotando, já que ele sabe que seus quatro anos estão bem próximos. Ele espera a morte com serenidade. Para desafiar Deckard e seus comparsas, o replicante transpassou as mãos e apresentou assim os estigmas do crucificado. No olhar azul e direto, que ele lançou para Deckard, que tem como missão eliminá-lo, há como uma visão inacessível para os humanos, que Roy expressa de uma maneira poética, fazendo-se de cantor e demiurgo de um mistério desconhecido para a humanidade: “Eu vi coisas que vocês, humanos, não poderiam acreditar:/ vassalos guerreiros surgindo em chamas dos ombros de Orion./ Eu vi os raios C rasgarem as trevas/ próximo da boca de Tannhäuser./ Todos esses momentos se afogarão no tempo/ como lágrimas na chuva./ É tempo de morrer”¹¹. Alguns instantes antes de sua morte, Roy aperta uma pomba contra o seu coração, como uma espécie de prolongamento sensível e puro de si mesmo. Quando ele dá seu último suspiro, essa pomba voa e se destaca no céu sombrio, em direção aos cumes, livres de imprevisibilidade, enquanto Deckard fica sozinho, mergulhado nas trevas, diante dos restos mortais do replicante, cuja cabeça está inclinada em seu peito, à maneira de Cristo.

As aventuras de Pinocchio terminam – ao menos aparentemente, e toda a problemática se dá nesse jogo de aparências – pela humanização de Pinocchio. Graças à intervenção da Fada, numa manhã, a consciência do boneco desperta em

¹¹ Tradução feita para este artigo.

um outro corpo, o de um menino de olhos azuis e bem-disposto, quando anteriormente estava num corpo de um boneco arrasado pela fadiga, por precisar se sacrificar pelo amor de um pai tirano. No entanto, o epílogo do romance de Collodi mantém a incerteza sobre a credibilidade a ele concedida: o campo lexical da aparência e dos exercícios de reflexão se misturam, o que os alunos devem perceber. É preciso notar, ainda, que o próprio Collodi convidava a uma leitura distanciada desse epílogo, quando afirmava não se lembrar de ter redigido um fim feliz ao seu romance (TEMPESTI, 1993, p.281). De todo modo, observamos, em seguida, um enfrentamento final entre o pretense Pinocchio de carne e osso e seus restos de boneco, privado de vida, estendido sobre uma cadeira. Mazzanti, ilustrador da primeira edição do romance, enfatiza esse desdobramento final do herói, em uma cena onde ele apresenta, como em um jogo enigmático, diante do novo Pinocchio de carne e osso, o estereótipo insípido do bom filho, os restos do boneco na postura dolorosa do Cristo sacrificado. Sabemos a oração que pronuncia Pinocchio ao ver seu duplo privado de vida.

A comparação do epílogo do romance de Collodi com o de *Blade Runner*, pretende, num primeiro momento, fazer os alunos observarem uma certa quantidade de convergências formais: o enigmático enfrentamento final entre o humano e seu duplo (confrontamos a ilustração de Mazzanti a um frame da cena), a morte do replicante e a do boneco, a função conclusiva das palavras pronunciadas de forma solene pelo replicante em *Blade Runner*, pelo novo Pinocchio no romance. Um debate permite em seguida precisar em quê o epílogo do filme de Ridley Scott propõe uma mudança de ângulo e um novo aprofundamento para a obra de Collodi. Os alunos podem descobrir que, nos dois casos, o humano triunfa sobre seu duplo, sem ter o melhor papel. Eles sabem também que a morte de Roy vai abalar Deckard, lembrando-o sobre o amor e a humanidade: o policial, caçador de replicantes escolhe fugir, para protegê-la, com Rachel, robô humanoide por quem está apaixonado. O lirismo e a profundidade das últimas palavras de Roy fazem despertar, em contrapartida, a ironia da declaração final de Pinocchio, ou sua percepção limitada. Os alunos podem constatar que eles não conhecem nenhuma continuação das *Aventuras de Pinocchio*. Pesquisas rápidas na internet feitas para engrandecer o debate podem confirmar, nesse momento da reflexão, que efetivamente o Pinocchio de carne e osso curiosamente não possui uma história: não há sequência do romance¹², como se o destino desse menino burguês, bem orgulhoso de si, mas “coveiro” do seu duplo “risível”, não interessasse mais. Todas as reproduções do mito colocam em cena o boneco e ainda retomam suas aventuras, sem levar em conta sua sentença de morte no epílogo. Parece, então, que, mortos por seus estatutos degradantes de objetos, o boneco de madeira e o replicante são sacrificados e questionam, com angústia, entre a crença do fim e o sonho de uma possível transcendência, os limites obscuros de suas existências e, nesse sentido, a

¹² Com exceção de uma obra menor de Collodi, Pipi ou o macaquinho de cor rosa. Alfredo, o dono de Pipi, é algumas vezes assimilado ao “menininho como é necessário”, mas ele não é o personagem principal.

condição humana. Roy e Pinocchio, “bodes expiatórios” que expressam as angústias modernas, são uma espécie de heróis trágicos. A superprodução americana convida a essa atualização, que Paolo Fabbri (2002, p.277; 2012, p.207) considera, para além mesmo do romance de Collodi, como o mito literário de Pinocchio.

Podemos considerar uma reinvestida artística desse trabalho. No âmbito do diálogo entre artes e modos, os alunos podem realizar, em grupo, uma pequena adaptação fílmica do epílogo de Pinocchio. Essa produção multimodal, inspirada pela sequência precedente, também se destina a aprofundar os conhecimentos adquiridos. Ela direciona os alunos a redigir um roteiro, a partir de um ponto de vista, a caracterizar o personagem, a conceber um cenário, a escolher uma época, um acompanhamento musical e os efeitos sonoros. Essa produção os permite propor uma receptura multimodal, assumindo a anacronia do fim do romance.

CONCLUSÃO

Essa reflexão inicial sobre o lugar e o funcionamento da obra em expansão – verdadeira semiosfera no seio da nova biblioteca multimodal – se inspira em projetos iniciados em didática da literatura e do multimodal (LACELLE, 2009; LEBRUN, LACELLE, BOUTIN, 2012). Ela se esforça para dar conta da mudança de paradigma que afeta atualmente a literatura. A descoberta das “semiosferas” pelos alunos deverá levá-los a compreender que, se certas obras literárias, especialmente as obras clássicas ou patrimoniais da biblioteca coletiva, possuem a faculdade de expandir objetos-segundos, que enriquecem o valor semiótico e a aura da obra em expansão, essas obras matriciais possuem também a faculdade de lembrá-las da própria matéria dos objetos gerados e de enriquecer assim o potencial de sua própria semiosfera. Essa abordagem permite preservar o necessário equilíbrio entre leitura generativa e leitura atualizadora (DUFAYS, 2005). Ela pretende ler um texto como uma partitura (FOURTANIER, 2014), uma metáfora viva, cujas figuras, mas também os silêncios, podem encontrar ressonância em outros sistemas semióticos artisticamente solidários. Trata-se de opor a “confiança” das artes à perda de referências engendrada pela modernidade, sobretudo por causa da aceleração técnica e temporal, e de ajudar os alunos a experimentar o presente da memória cultural, participando, através de uma receptura criativa e audaciosa, de sua atualização (CITTON, 2007).

DA UBIQUIDADE DO LEITOR EM MEIO ESCOLAR

Annie ROUXEL

(Tradução: Rosiane Xypas)

No início do século XXI, as pesquisas sobre o sujeito leitor dão uma atenção particular à experiência estética. O Colóquio de Reims, em 2002, sobre a experiência da leitura, o de Toulouse em 2008, sobre o texto do leitor e o de Grenoble em 2012, sobre a experiência do sujeito leitor, são eventos que testemunham esse interesse.

A experiência da ubiquidade - estar aqui e alhures, sair de si e estar em si - destaca-se no campo da pesquisa sobre o prodigioso poder da leitura. A ubiquidade é de fato uma constatação objetiva que resulta da análise reflexiva. Entretanto, qual consciência o sujeito leitor tem disso durante a leitura? A resposta a essa questão sobressai acertadamente de uma fenomenologia frequentemente colocada fora do alcance dos leitores, mesmos os experts, e, com efeito, os testemunhos de escritores sobre suas leituras escolares são geralmente lacônicos a esse propósito. Entretanto, as teorias da leitura elaboradas por Michel Picard e Vincent Jouve permitem analisar e trazer elementos de respostas.

PROBLEMÁTICA E QUADRO CONCEITUAL

Em sua teoria da leitura como jogo, Michel Picard (1986, p.214) se interessa pelo leitor real e o define pela presença nele de três instâncias: o ledor, o lido e o lectante. O ledor é a parte do leitor que mantém o contato com a realidade, o lido corresponde à parte emocional e fantasmática do sujeito que reage ao texto (o leitor é lido pelo texto), e o lectante é a instância da distanciação. Michel Picard mostra que, durante a leitura, a postura do leitor oscila entre participação e distanciação. Em 1992, em *O Efeito-personagem*, Vincent Jouve modifica e completa a tríade concebida por Michel Picard, abandonando a instância do ledor, julgada muito externa ao ato de ler, em proveito do lendo, instância essencial, suporte da participação afetiva, da ilusão referencial e dos fenômenos de identificação, com o lido remetendo à dimensão do inconsciente, pulsional da leitura. Como Michel Picard, ele se interessa pelo jogo das instâncias no coração da leitura, sobretudo o vai e vem próprio do leitor entre o lendo, lido e o lectante.

Ora, pensar a ubiquidade do leitor supõe que se conserve a instância do ledor ancorada na realidade da situação da leitura. Proponho, pois, para as análises seguintes, conservar essa instância e acrescentá-la às instâncias retidas por Vincent Jouve. Assim, ledor, lendo, lido e lectante serão convocados nos comentários.

Todavia, como se opera a passagem do leitor ao lendo, ou ao lido? Oscilação imediata ou passagem progressiva na qual se superpõem, temporária e provisoriamente, as duas instâncias em um momento fronteiro, momento limite no qual, se o leitor não pode ter consciência, tem, pelo menos, a intuição? Tentar explorar essa margem, nos textos dos escritores que colocam em cena ou analisam a leitura escolar, vence pelo menos por duas razões.

A primeira se dá pela razão segundo a qual a leitura escolar é pouco presente nas narrações dos escritores, ou bem que ela seja o objeto de um olhar totalmente exterior. Assim, nas apaixonantes autobiografias de leitores contemporâneos – aquelas sobretudo de Pierre Dumayet (2000), que inaugurou o gênero, a de Michel Tremblay (1994), a de Georges Arthur Goldschmidt (2004), a de Alberto Manguel (2004) –, a leitura escolar está ausente. Jorge Semprun (1998), em sua obra autobiográfica *Adieu, vive clarté*¹... evoca suas leituras fundadoras – Baudelaire, *Les fleurs du mal*², Rimbaud e Gide – e sua influência sobre sua vida de adolescente, mas são leituras privadas. Ele ignora, à exceção de dois títulos³, indicados brevemente e sem comentário algum, as suas leituras do Ensino Médio.

A segunda razão reside na natureza dos escritos observados: são escritas distanciadas – de ensaios, na maioria das vezes – fundadas na lembrança. Desde então, é permitido se interrogar: qual a importância da reconstrução literária nos fatos evocados? A escrita literária recria as situações, imita as experiências, restitui a potência da emoção e das sensações, porém, essas reconstruções de adulto, o que têm elas a ver com a experiência fonte? O material literário é suspeito em termos de cientificismo. Não é um material experimental; ambivalente, ele propõe uma modelização de fenômenos resultantes de uma lucidez de análise, que o jovem protagonista é incapaz de produzir.

Feitas essas reservas, a questão da ubiquidade e de sua eventual experiência na escola tem toda legitimidade. O contexto, a situação de leitura (mesmo se são voltados para o esquecimento) e a posição do corpo do leitor nesse contexto não são anódinos. Ítalo Calvino o lembra com humor, em seu *incipit* de *Se por uma noite de inverno um viajante...* (1981). Às vezes, mesmo, o contexto é tão pragmático que ele subsiste apenas em sua lembrança, logo que as leituras são apagadas. Assim, Proust, evocando suas leituras de infância declara: “o que elas deixam sobretudo em nós, é a imagem de lugares e dos dias em que as fizemos” (1979, p.36). O que importa nessa análise da leitura escolar é observar o lugar e a função do contexto: presença forte, constrangedora, símbolo de autoridade. Este contexto permite ou entrava as experiências de leitura?

As lembranças dos escritores escolarizados no século XX – Daniel Pennac, Mona Ozouf, Albert Camus e Pierre Bergounioux –, ou no século XIX – Jules Vallès –, permitem desencadear três situações de leitura diferentes. A primeira, caracterizada pela transgressão e a imersão, descreve a leitura clandestina na

¹ Viva a Clareza...

² As Flores do Mal.

³ Semprun (1998, p.148) evoca a leitura de Giraudoux et dos Thibault.

escola, o gozo de ler por invasão. A segunda concerne à leitura escolar como atividade em sala e apresenta o prazer do desnorteamento, a consciência da ascensão de si. A terceira se destaca do advento de leitura e traz uma experiência de leitura fundadora na escola.

TRÊS SITUAÇÕES DE LEITURA: TRANSGRESSÃO, IMERSÃO / LER POR INVASÃO / LEITURA CLANDESTINA NA ESCOLA

Em seu romance *Chagrin d'école*⁴ (2007), Daniel Pennac, lembra que, em 1969, a leitura dos romances, “considerada como uma perda de tempo, reputada danosa ao trabalho escolar [...], era proibida durante as horas de estudo”. (2007, p.99). Ele evoca o prazer duplamente transgressivo das leituras clandestinas, efetuadas no estudo ou no internato, e a necessidade, às vezes intelectual e afetiva, de se criar um mundo próprio, porque ele diz: “o primeiro tipo de romance que eu levava para a escola era aquele que não estava no programa. Ninguém me interrogava sobre ele, nenhum olhar lia essas linhas sobre meus ombros; os autores lidos e eu ficávamos entre nós” (2007, p.101).

Ele reivindica uma leitura íntima e pessoal, livre em suas escolhas e nas modalidades: “eu não era um leitor requintado. Que isso não desagrade a Flaubert, eu lia como Emma Bovary aos quinze anos, para a única satisfação de minhas sensações, nas quais a felicidade se revela insaciável” (2007, p.101). Ele destaca a leitura catártica do fenômeno de identificação, evocando sua leitura do conto de Andersen, *O Patinho Feio*, mas também as de *Olivier Twist* ou dos romances de Emily Brontë.

Nessa narração, a instância do leitor é sugerida pelas referências aos “romances encapados como livros didáticos, desconsiderados como livros de sala de aula, escondidos por todos os cantos”, ou ainda “leituras noturnas feitas sob a luz da lanterna de bolso” (p.99). A do lendo é evocada por sua leitura participativa, ávida de emoções e por sua empatia com os personagens. A do *lectante* é esboçada com a evocação de quatro obras, “portas abertas sobre os signos do mundo” (2007, p. 101). Mas, da passagem da consciência ao prazer da transgressão em sala de aula, sobre o prazer da imersão, nada é dito. Esses dois tipos de prazer se sucedem, sem dar lugar ao sentimento de ubiquidade. Na experiência de Daniel Pennac, as instâncias do leitor e do lendo não co-habitam, como não se encontram leitor e *lectante*, o primeiro ficando externo ao texto, o segundo supondo a distância crítica centrada no texto, distância que dá acesso ao prazer intelectual, evocada por Wolfgang Iser em *O Ato da leitura*.⁵

⁴ Diário de escola.

⁵ “A leitura só se torna prazer se a criatividade entra em jogo, se o texto nos oferece uma chance de colocar nossas aptidões à prova” (ISER, 1985, p.199).

Essas lembranças de Daniel Pennac entram, para mim, em ressonância (pelo fenômeno da interleitura)⁶ com apurada experiência de leitura vivida um século antes por um outro aluno (*petit écolier*), Jacques Vingtras, com nove anos de idade, punido e trancado em um estudo vazio de sua escola. No capítulo XI de seu romance autobiográfico, *L'Enfant*⁷ (1879), Jules Vallès⁸ descreve a intensidade das impressões de seu personagem (seu duplo), na leitura do romance de Daniel Defoë, *Robinson Crusoé*, encontrado em um púlpito. A narração é fundada sobre um eclipse temporal que corresponde ao tempo da leitura, tempo de imersão em um universo ficcional, tempo de identificação com o personagem:

Eu seguro o volume e olho o título:
ROBINSON CRUSOÉ
É noite.
Percebo subitamente isto. Há quanto tempo estou lendo? (p.117)

O retorno à realidade é infligido pela obscuridade, mas também pela anquilose, a dureza do corpo doloroso: “Estou com o pescoço quebrado, a nuca doendo, o peito oco”. De fato, durante a leitura, o universo escolar, assemelhado ao universo carcerário⁹, foi esquecido: “Fiquei debruçado sobre os capítulos sem levantar a cabeça, sem entender nada, devorado pela curiosidade, colado ao lado de Robinson, tomado por uma emoção imensa, tocado profundamente no cérebro e no coração” (2007, p.118).

Nenhum sentimento de ubiquidade durante a leitura. Entretanto, o jovem leitor fica habitado pelo romance que ele acaba de ler e, na euforia que segue à leitura, ele prolonga a prodigiosa experiência da liberdade que ele acaba de viver, projetando voluntariamente o universo ficcional sobre a realidade: um tipo de desdobramento se produz entre o aluno esfomeado que olha pela janela do estudo e o aluno que se identifica com Robinson e sonha fazer crescer uma árvore que fabrique pão. Ledor e lectante estão bem presentes - por exemplo, com a evocação do “calço do estudo” – e se afirma cada vez (em uma relação de força limpidamente favorável ao lendo):

Clique, claque! Mexe-se no ferrolho.
É Sexta-feira? São esses selvagens?

A ubiquidade do leitor se manifesta posteriormente e resulta do desabrochar da imaginação suscitado pela leitura. A consciência da realidade é lembrada pela

⁶ Criado por Jean Bellemin-Noel (2001, p.12-13), esse conceito designa a aproximação (frequentemente temática) efetuada pelo leitor entre o texto que ele lê e suas leituras anteriores, sem que essa aproximação seja inscrita explicitamente na trama do texto, como é o caso por fenômenos de intertextualidade.

⁷ A criança.

⁸ No capítulo “Le Lycée”, Jacques Vingtras está no sétimo ano, 1840-1841, por Jules Vallès (1832-1885).

⁹ “O peão está com raiva. Ele me prendeu; ele me enclausurou em um estudo vazio, trancou-me, e eis-me sozinho nesses muros sujos [...]” (2007, p. 117).

fome e os elementos do contexto escolar - a janela, o barulho - e ela é rapidamente apagada pelo desejo de estar alhures.

Nessa narração, a escola é o espaço paradoxal de uma experiência de uma nova leitura para o aluno. Em uma época em que o ensino se fazia em latim, que a leitura de romances era banida das bibliotecas das salas de aula¹⁰, a leitura de *Robinson Crusoé* abre acesso a um modo de leitura recusado pela escola. A potência da experiência vivida nasce também da oposição entre o contexto institucional, símbolo de prisão e de punição, e o extraordinário sentimento de evasão, de liberdade, oferecido pela leitura de *Robinson Crusoé*.

A LEITURA ESCOLAR, PRAZER DA MUDANÇA, EMERGÊNCIA DE SI

Esse contraste, entre quadro escolar e evasão prometida pela literatura, pode ser vivido como constitutivo de um elogio da escola. É assim que Mona Ozouf e Albert Camus, que ela cita em sua obra *Composition française sur une enfance bretonne*¹¹, evocam o prazer do exotismo oferecido pela leitura dos livros didáticos da escola primária. Com efeito, as duas crianças não provam nada mais que a mudança: “Eu gostava de tudo na escola e singularmente a evocação daquilo me era tão distante”, escreve Ozouf (2009, p.118). “Eu acho que nunca me apeguei tanto a um livro quanto ao didático de leitura do curso elementar, *Claude et Antoinette à la maison forestière*¹² (OZOUF, 2009, p.18), e ela explica: “Neste livro modesto estava todo exotismo para mim”. Ela dá exemplos de narrativas em que a presença da neve, tão rara na Bretanha, a faz sonhar, experiência semelhante à de Albert Camus criança:

Sob o sol da Argélia, o pequeno Albert Camus se encantava de ver as imagens em seus livros com os alunos encapuzados puxando lenhas sob a neve. Eu adorava histórias onde nevava, onde gelava – isso é tão raro na Bretanha que Louis Guilloux julga serem boas escrever em seu diário as manhãs “glaciais” - onde as chaminés fumavam, onde a sopa com ervilhas fervia para dar às crianças congeladas (2009, p. 118).

Na obra autobiográfica, inacabada e de publicação póstuma, *Le Premier homme*¹³, Albert Camus evoca a felicidade da mudança oferecida pela leitura escolar:

Os livros didáticos eram sempre aqueles que estavam em uso na metrópole. E essas crianças que só conheciam o siroco, que é um vento do sudeste quente e seco, a poeira, os aguaceiros prodigiosos e breves, a areia das praias e o mar em chamas sob o sol, liam com aplicação, fazendo

¹⁰ Daniel Gestin mostra que estas leituras, sérias, educativas, estão frequentemente nas obras de moral ou de história (1998, p.109-112).

¹¹ Composição francesa sobre uma infância Bretã.

¹² Claude e Antoinette na casa da floresta.

¹³ O primeiro homem.

soar as vírgulas e os pontos, narrativas míticas para eles, nas quais as crianças de boné e écharpe de lã, os pés calçados com tamancos, entravam em casa no frio glacial puxando as lenhas nos caminhos cobertos de neve, até que percebessem o teto cheio de neve da casa, onde a chaminé fumava e a sopa de ervilha cozinhava na lareira. Para Jacques, essas narrativas eram o exotismo puro. Ele sonhava com isso, povoava suas redações de um mundo que nunca tinha visto” (1994, p.162).

O âmbito escolar foi rebarbativo e austero, como o colégio Ernest Renan, de Saint-Brieuc, dispersado durante a guerra em “locais improváveis” – “são quatro peças exíguas, frias e empoeiradas, um pouco sombrias pelas duas fileiras de telhas que fazem uma luz de caverna” (OZOUF, 2009, p.155). Era, para Ozouf, “um lugar profundamente seguro”. Que não seja “aberto”, como se diz agora. Sobre a vida, era naqueles tempos desgraçados, uma benção” (2009, p.159). Para ela, o enclausuramento na escola serve de trampolim para a imaginação. A consciência do contexto supõe a ativação da instância do leitor, mas esta é rapidamente abandonada por um salto radical e jubiloso em outro espaço, imaginário onde se desabrocha o lendo. A franqueza de uma instância à outra parece imediata e sem transição. A impressão inicial, no período, é de que o colégio não é um bom lugar (austero e rebarbativo), mas, ao final, é um lugar seguro e trampolim para a imaginação.

Em Camus, a passagem da realidade ao mundo ficcional se efetua por um breve deslizamento, no qual parecem, em um instante, coabitar as duas instâncias, o tempo da virada em um universo ficcional. A transição de um mundo a outro se faz, como em Proust, graças às sensações, frequentemente mais olfativas:

Essas narrativas faziam parte, para ele, da potência da poesia da escola, que se alimentava também do odor de verniz das regras e dos estojos, do sabor delicioso da alça de sua mochila, que ele mordida longamente penando em seu trabalho, do odor amargo e áspero da tinta violeta, [...], do doce contato com as páginas lisas e frias de alguns livros, de onde vinha assim um delicioso odor da impressora e de cola, e os dias de chuva enfim, deste odor de lã molhada que subia das cabanas de lã no fundo da sala e que era como a prefiguração deste universo edênico, no qual as crianças de tamanco e em boné de lã corriam na neve em direção à casa quente. (1994, p.163).

Evocando as leituras de biblioteca e de casa, esta guinada é descrita com mais precisão ainda:

De um livro a outro, havia um odor particular, a depender do papel em que estivesse sido impresso, odor fino, secreto, em cada caso, mas tão singular... [...] E cada um desses odores, antes mesmo das leituras terem iniciado, encantava Jacques em um outro universo cheio de promessas, onde já começava a sombrear o vão onde ele se encontrava, para suprimir o bairro e seus barulhos, a cidade e o mundo inteiro, que ia desaparecer totalmente, assim que a leitura começasse com uma avidez louca,

exaltada, que acabaria por jogar a criança em uma total embriaguez, na qual as ordens repetidas nem chegam a tirá-la de lá”.

Se Camus insiste fortemente na separação dos dois universos – “duas vidas em que ele não poderia ligar uma a outra” – ele evoca a igual presença nele, analisando os efeitos da leitura em si mesmo e em seu camarada.

[Esta aqui] fazia nascer e crescer neles todo um universo de imagens e de lembranças irredutíveis à realidade na qual eles viviam todos os dias, mas certamente não menos presente para essas crianças ardentes, que viviam seus sonhos tão violentamente quanto suas vidas (1994, p.268-269).

A ideia do desdobramento próprio à ubiquidade está bem presente nessa análise. Ela é também sugerida por Mona Ozouf:

O entusiasmo não era menor nas aulas de francês deste modesto colégio. Os textos que nos davam a ler nos faziam um fabuloso presente de emoções e de experiências fora de nosso alcance; graças a eles, nós sabíamos o que era a paixão, o ciúme, a astúcia, a crueldade, a separação; podíamos viver, adiantados, “o que não era de nossa idade”, e sem nos fazer mal” (2009, p.160).

O adolescente faz a experiência do vivido fictício e o adulto que escreve sublinha a importância desse vivido: a leitora sai de si mesma para ser uma outra – em um outro tempo e em um outro lugar – e essa experiência a transforma, a faz crescer. O ganho é ao mesmo tempo afetivo e cognitivo. A identificação com os personagens nutre a reflexão sobre as obras e sobre a vida. Se a instância do lendo é convocada, a do leitor não é, no fim das contas. De qualquer maneira, Mona Ozouf homenageia suas professoras, que os “tratam como adultos”: “Elas nos ensinavam a ter com os textos um olhar franco dos comentários do livro didático... [...] Elas nos davam o gosto de vagabundear em suas obras, de julgá-las, de pegá-las ou largá-las” (2009, p.160-161).

Esse reconhecimento, esse respeito ao aluno como sujeito singular, se encontram igualmente nas lembranças de Albert Camus: “Na sala de aula da Sra. Germain, pela primeira vez, eles (os alunos) sentiam que eles existiam e que eram o objeto da mais alta consideração: julgavam-nos dignos de descobrir o mundo” (2009, p.160). Acolhendo as reações subjetivas dos alunos, incitando-lhes a ter um olhar pessoal e crítico sobre os textos, o mestre os institui sujeitos leitores e contribui assim à sua emergência deles seres humanos.

UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA FUNDADORA NA ESCOLA

Em sua obra, *Un peu de bleu dans le paysage*¹⁴, Pierre Bergounioux narra e analisa uma lembrança marcante de leitura escolar, um autêntico evento de leitura que ele qualifica de “tipo de milagre em cores ternas” (2001, p. 60)¹⁵. Trata-se da leitura, em uma triste memorização da escola, de um conto que lhe desvenda os poderes da leitura. Ele analisa esse evento decisivo assim: “Não conheço livro algum que não tenha feito estremecer o solo da existência, deslocado a visão pobre, grosseira, antes que a sacudisse e a devolvesse para a realidade” (2001, p. 59).

Pelo contraste que ele forma com a obra, o contexto de leitura¹⁶ tem um papel determinante na chegada ao evento de leitura: o conto e sobretudo, sua significação, se esclarecem à “tristeza da estação, do lugar” (2001, p. 66), no qual se dissipa o tédio. P. Bergounioux explica a vibração [...] “desse conto na criança de seis anos que ele foi, pelo efeito de abismo do contexto de leitura no texto lido”¹⁷ : “Há o edifício triste onde estávamos fechados, outubro envidraçado, o cuidado prolongado com o estudo e depois, no centro da situação, dentro de um volume impresso, a porta aberta para a floresta das possibilidades, o ouro inesgotável das visões” (2001, p.65).

A descoberta dos jogos simbólicos da leitura se enraíza no vivido pela criança. A cena é contada - e revivida - no presente. A memória visual parece ter conservado imagens intactas: “Delicadamente, eu tirei do púlpito o livro de leitura. Ele é ornado de desenhos com a pluma pintada de rosa...” (2001, p. 63). A instância do leitor é despertada, porém as reações precisas da criança no coração da leitura são parcialmente eficazes. Todavia, se percebe claramente o papel essencial da imaginação que confere ao jovem leitor o dom da ubiquidade. É precisamente essa descoberta que constitui o evento de leitura. P. Bergounioux sublinha “seu brilho iniciático e sua potência de revelação” (2001, p. 65). Essa experiência é o ponto de uma “nova origem”, a de um leitor que acessa, “pelo favor esmagador de um livro escolar, a forma inteira de nossa condição” (2001, p. 65).

O sentimento de ubiquidade está bem no centro dessa experiência: a criança descobre a magia da leitura que a transporta longe de onde ele está, mas é o adulto que esclarece, por sua análise, o prazer que o submerge e o choque dessa revelação. A ubiquidade é constatada posteriormente.

¹⁴ Um Pouco de azul na paisagem.

¹⁵ As referências mencionadas são extraídas do capítulo “A voz de madeira” (2001, p.59-66).

¹⁶ A escola primária situada no hotel Renaissance.

¹⁷ “Eu teria esquecido esta leitura se eu não a tivesse descoberto, como um abismo, a imagem do instante que ela ampliou”. (2001, p.66).

A UBIQUIDADE VARIÁVEL, MÓVEL, PARADOXAL, ENTRE A EXTERIORIDADE E INTERIORIDADE

Finalmente, em todas essas narrações, os alunos fazem a experiência da ubiquidade e é frequentemente o que dá o valor da leitura deles. Entretanto, à exceção de Albert Camus, as crianças só têm consciência do fenômeno depois do fato, depois de ter provado do prazer da evasão e da liberdade. O contexto escolar e o que o simboliza para alguns dentre eles – a autoridade, a restrição – é neutralizado, até mesmo aniquilado, durante a leitura. A instância do leitor se distancia rapidamente das três outras. No entanto, alguns indícios deixam pensar que ela não desaparece totalmente. Lembrada pelo corpo cansado do leitor e pela hora – o tempo social: a presença do pião, a hora da refeição – ela indica que o leitor retoma o pé no seu meio ambiente. Na escola, a instância do leitor poderia representar a consciência da norma escolar, um tipo de superego do leitor.

Às vezes, sim, o contexto escolar se apaga, porque a norma é aceita. Assim, M. Ozouf afirma que, para ela, o contexto era seguro, o que significa então que o contato com a realidade não entrava de modo algum o ímpeto no texto, nem seu gozo. Essa relação positiva com a escola se acompanha de um contato tácito, no qual a leitura escolar é apreciada, não somente porque ela oferece desorientação e exotismo, mas porque ela é verdadeiramente emancipadora, suscitando a instância crítica do leitor.

Notemos, porém, que, por verdadeiramente apreciar o incidente do contexto escolar sobre a leitura, é importante precisar segundo qual modalidade e qual nível esta é efetuada: leitura de livro da escola primária; leitura pessoal, íntima, de uma obra integral, em vista de seu estudo no ensino fundamental ou médio; ou ainda a leitura analítica e distanciada de excertos na sala de aula. A experiência da ubiquidade não é a mesma se ela for motivada pela passagem do leitor ao lendo, ou do leitor para o leitor. Ora, se as situações de leitura evocadas pelos escritores não são da mesma ordem, não resta dúvida – alguns testemunhos o mostram – que a escola pode ser o lugar paradoxal de experiências de leituras marcantes, mesmo se for necessário convir que, o mais frequentemente, essas experiências aconteçam na esfera íntima. Além disso, não saberíamos evitar o fato de que essas narrações são pelo menos três, dentre elas aquelas de “bons alunos”, que não temem a avaliação, o que está longe de ser a situação geral dos alunos de hoje em dia.

Chegando neste ponto da reflexão, parece que, para assegurar a especificidade do contexto escolar ordinário sobre a leitura, seria necessário compará-lo com outros contextos públicos, nos quais o leitor se expusesse aos olhares em um espaço que se lhe impõe, que se mantenha. Nada a ver, de fato, com a leitura íntima em um jardim, na cama ou na banheira, como em Dany Laferrière¹⁸.

¹⁸ “Escrevo cada vez mais em lugares de transição (aeroportos, aviões e quartos de hotéis), mas para ler, eu prefiro minha cama ou minha banheira” (2013, p. 65).

UMA ENQUETE QUALITATIVA: INDÍCIO DA SITUAÇÃO DE LEITURA SOBRE A ENTRADA NO MUNDO FICCIONAL?

A fim de interrogar e de apreciar a eventual especificidade do contexto escolar, fiz uma enquete, em 2013 e 2014, junto a leitores empíricos, encontrados em lugares os mais diversos possíveis: metrô, trem, restaurante, prado perto da praia, montanha, parque... uns sessenta leitores de todas as idades, encontrados por acaso de viagens na França¹⁹. Informados de minha pesquisa e da reportagem fotográfica que a acompanha, frequentemente consentiram em uma conversa sobre seus modos de ler.

No momento em que eu os encontrei, esses leitores tiveram como traço comum estarem absorvidos pela leitura de um livro (não de uma revista), que suponho seja um romance, e suas expressões demonstraram claramente a concentração ou o prazer deles. Destaquei o momento que me pareceu oportuno para engajar a enquete, que anuncio breve e que consiste em três questões relativamente simples: quando você lê, você consegue fazer abstração do contexto de leitura? Você acha que o contexto tem incidência em sua maneira de ler? Qual? Eventualmente, a entrevista pode prosseguir sobre a escolha de leitura do leitor e seu estatuto (leitor ocasional, grande leitor).

Certo, trata-se de uma investigação limitada, que não se pretende, de forma alguma, à generalização, mas ela é relativamente rica em seus ensinamentos, felizmente com numerosas respostas convergentes e interessantes, pelo testemunho fotográfico que permite surpreender as emoções de leitura em situação da leitura em tempo real.

Eis aqui três constatações simples para alimentar nossa reflexão.

1. Segundo as declarações do conjunto de leitores, a entrada no mundo de ficção é rápida, se não for imediata: o leitor se apaga diante do lendo.

2. Uma consciência surda do contexto subsiste, no entanto: assim pode-se interpretar, por um leitor fotografado em um restaurante de Châtel (Haute-Savoie), o vai e vem entre um romance grosso americano e os pratos que sucedem. A sucessão das imagens mostra a capacidade do leitor em mergulhar no universo ficcional e em fazer parte do mesmo (testemunha o sorriso que ilumina de modo discreto seu rosto): a instância do lendo é manifestada. Com essa leitura entrecortada ao ritmo da refeição, esse leitor oferece um belo exemplo de aptidão à “suspensão voluntária da incredulidade”²⁰. Mas a instância do leitor é a atividade em surdina, porque o leitor come e não perde, pois, o contato com a realidade. Mas se a ubiquidade é manifesta pelo olhar exterior do fotógrafo, nada diz que o leitor presta atenção a esse fenômeno, de tanto que ele está voltado para seu romance.

¹⁹ Sobretudo, na Bretanha, na província de Haute-savoie, na Ilha de França... dentre estes leitores, um operário britânico e um estudante tcheco.

²⁰ Conceito criado por Samuel Coleridge (1817), Biografia literária, capítulo 14.

3. A incidência do romance é abordada em termos de entrave ou de adjuvante à leitura. A quase totalidade das respostas – quer se tratem de leitores isolados na natureza, ou no anonimato de lugares públicos – reconforta a ideia do levar em conta o contexto para a leitura efetuada e esquecimento rápido da leitura, uma vez que o livro é aberto. Assim, esse casal de leitores interrogados no TGV Paris-Rennes confessa poder se deleitar com romances policiais no trem, enquanto que, em suas casas, a presença das crianças os interrompe constantemente. A leitora precisa, além disso, que a incidência do contexto influencie a escolha da obra lida: a duração da viagem de trem lhe permite dar livre curso à sua imaginação e apreciar o suspense de um romance de Fred Vargas, enquanto que, durante a semana, no ônibus que a conduz ao trabalho, ela faz uma escolha das unidades de leitura – textos breves ou capítulos – em relação com a duração do transporte. O testemunho mostra ainda uma aptidão desses leitores a emergirem na obra lida, a privilegiar a instância do lendo, mas o leitor não está nunca longe, desde que a situação de leitura seja aqui determinante para a escolha da obra. Na casa desses leitores, o sentimento de estar “aqui” e transportados alhures é muito sensível e participa do prazer deles.

Finalmente, de um contexto a outro, parece que há pouca diferença. A experiência descrita pelos leitores interrogados se assemelha fortemente às lembranças de alunos dos escritores: conscientes de suas situações de leitura, eles esquecem muito rápido o contexto para se confrontar com a obra lida e conhecer o encanto do cenário no texto. Esse resultado surpreende um pouco e convida a analisar mais a fundo os dados do problema, para se tirar partido dele.

Dois destaques são importantes: primeiramente, todos esses leitores – alunos que se tornaram escritores e leitores solicitados pela enquete – compartilham o gosto pela leitura. Quer eles estejam entre os muros de uma classe ou em um espaço público, eles se transportam facilmente para dentro do universo ficcional: a dimensão “pública” do contexto não entrava a imersão no texto. E, às vezes, o leitor pode se isolar porque ele é anônimo e é esse anonimato que permite a intimidade com o texto. É o que se produz com os leitores da enquete. Ora, o segundo destaque é a dimensão pública do contexto escolar, que é totalmente outra: a escola é o lugar no qual o leitor se expõe, no qual, diante de uma leitura restringida o mais frequentemente, ele é avaliado pelo professor e pelos seus pares. É essa dimensão institucional e coletiva que faz a especificidade do contexto escolar e que D. Pennac denuncia indiretamente em seu ensaio autobiográfico. Parece que é essa dimensão institucional, bem mais que a leitura em si mesma, que está em questão com os alunos que rejeitam a leitura escolar. Dito em outras palavras, o que conta é a relação dos alunos com a escola, muito mais do que a relação deles com a leitura.

PERSPECTIVAS DIDÁTICAS

Análises que precedem pistas podem ser lançadas para o ensino-aprendizagem da leitura literária.

O PRAZER DA UBIQUIDADE COMO VETOR DO PRAZER DE LER

É possível fazer viver, na escola, o prazer ligado ao desdobramento da imaginação, ao cenário, ao sentimento intenso de liberdade, observando a escolha das obras, poupando tempo – e espaços – de leitura pessoal das obras integrais.

Como J. Vallès, A. Camus, M. Ozouf, P. Bergounioux, os alunos do século XXI têm compartilhado o gosto do exotismo e da evasão, mas, no mundo de hoje, eles dispõem, pela onipresença da imagem e a cultura das telas, de diversos outros meios diferentes do livro para satisfazê-los.

Ora, o cenário oferecido para a leitura é de uma outra ordem: ele treina o leitor em um mundo criado por ele mesmo, a partir das palavras do texto, e esse universo ficcional, pertencendo-lhe (é o que mostra a experiência vivida pelo jovem Vingtras), é também o que faz, aos olhos de D. Pennac, o valor da leitura. O desdobramento da imaginação é, ao mesmo tempo, ato de liberdade e de criação. Ele é fonte de um prazer intenso, de uma jubilação que se aproxima da embriaguez, como disse o jovem Camus, prazer que o leitor deseja ardentemente conhecer de novo, em outras leituras. É necessário hoje frequentemente ensinar aos alunos a se deixarem levar, no texto, como se desliza em um sonho, de sorte que a experiência do cenário possa advir. Da leitura oferecida na sala de aula, aos tempos de leitura cursiva levada dentro dos ateliers de leitura, dispositivos são atualmente bem vistos hoje em dia na França. As pesquisas recentes em didática da literatura exploram precisamente essa questão do encontro íntimo dos alunos com o texto, no espaço da classe. De fato, o que importa, antes das permutas intersubjetivas, é permitir que os alunos estejam disponíveis ao texto e a eles mesmos, como o são os leitores de nossa enquete. Trata-se, pois, para a entrada em leitura, de abolir simbolicamente os muros da sala de aula, de esquecer a presença dos pares e de estar só com o texto. Em outros termos, esses dispositivos didáticos visam a favorecer a passagem do leitor (particularmente o resistente à escola) ao lendo ou ao lido, essas duas instâncias sendo sempre encadeadas uma na outra, antes de suscitar o leitor nas trocas coletivas. Duas teses sobre a leitura subjetiva na sala de aula acabam de ser defendidas, que insistem sobre esse tempo de escuta a si mesmo, previamente a todos os estudos na sala de aula (THIEURMEL, 2014; MILCENT, 2014). A segunda se interessa precisamente pelas “posturas de descoberta”, que os alunos adotam diante do texto e que condicionam à fecundidade da experiência sensível e do cenário, pois a importância da passagem do mundo real ao mundo ficcional é a fonte do sentimento de ubiquidade e do prazer de ler.

A CONSCIÊNCIA DA UBIQUIDADE, UMA FONTE PARA A INTERPRETAÇÃO DOS TEXTOS

Muito além do prazer sentido, a consciência do fenômeno da ubiquidade pode servir à interpretação dos textos e à compreensão do jogo literário.

Pelo recurso à metacognição, mas também pela leitura de obras metaficcionais e sobretudo metalépticas, é possível propiciar ao leitor a consciência da ubiquidade: a consciência de ser um leitor historicamente situado (aqui e agora), e de se transportar a um outro tempo e a outro lugar, o da ficção. Numerosos livros infantis, propostos em escolas primárias (*Chester*, de Mélanie Watt, *La petite fille du tableau*²¹, de Magdalena Guirao-Julien e Elsa Huet, entre outras) se fundam na metalepse e constroem o problema da representação, interrogando de maneira lúdica, a fronteira entre realidade e ficção. Os alunos do ensino médio podem também reencontrar ou descobrir esse procedimento jubilatório na leitura de obras patrimoniais, como o *Roman comique*²², de Scarron, *Jacques le Fataliste*²³, de Diderot, ou ainda *Tristram Shandy*, de Sterne. A interpelação feita ao leitor nos romances, ativa a instância do leitor e lembra ao leitor, às vezes abruptamente, sua situação histórica: é pelo convite do texto que o leitor se apaga para dar lugar ao lendo ou ao lectante. A metalepse é o lugar onde a ubiquidade do leitor é manifesta e onde ele pode jogar o jogo literário.

A tomada de consciência da ubiquidade pelo leitor é igualmente propícia a uma reflexão sobre a historicidade dos textos e a relatividade dos valores, ou a permanência e a ressonância deles em nossa vida hoje: ela suscita o lectante. Ela é experiência da alteridade e dá sentido à estranheza do universo ficcional. Pouco importa o tipo de cenário proposto pela ficção – histórico, geográfico ou os dois – a experiência da ubiquidade resulta em uma abertura cultural que amplia o horizonte do leitor. Penetrando, como resultado, nos personagens em outros lugares e em outros tempos, ele adquire saberes e valores que permanecem bem depois da leitura e agem sobre o pensamento e seu comportamento. Assim, M. Ozouf relata como, da leitura de *L'école des femmes*²⁴, nasce nela o sentimento de solidariedade por uma colega da escola, “traduzida em regime disciplinar, por ter feito passar uma carta de uma interna para um menino da escola de ensino médio, Anatole Le Braz” (2009, p. 160-161).

²¹ A menina da pintura.

²² Romance cômico.

²³ Jacques, o fatalista.

²⁴ A Escola de mulheres.

A EXPERIÊNCIA DA UBIQUIDADE, UM FUNDAMENTO DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Ainda sobre isso, transportando o leitor ao universo ficcional para lá viver, como cada um dos alunos apresentados, como experiências “fora do alcance” na vida cotidiana, essa experiência o transforma em profundidade: o leitor se torna outro. Assim como explica Paul Ricoeur, “compreender-se é sempre se compreender diante de um texto e receber dele as condições de um si mesmo-outro, de um eu que vem à leitura” (1985, p. 228-263). Saindo de si mesmo para se identificar com um personagem, sendo, durante o tempo de leitura, ele mesmo e outro, o leitor enriquece sua experiência humana. Acontece de o leitor ficar habitado muito tempo pela obra que ele acaba de ler, ao ponto de ela ser constitutiva dos títulos marcantes de sua biblioteca interior, logo, de sua identidade literária²⁵.

CONCLUSÃO

Finalmente, na escola, como alhures, a experiência de leitura neutraliza frequentemente o contexto em que ela ocorre, mas não exige seu esquecimento. Os testemunhos de escritores, os de M. Ozouf, A. Camus, P. Bergounioux, em particular, mostram que essa experiência pode advir à escola e que a consciência da ubiquidade, que lhe é frequentemente posterior, pode ser uma fonte de prazer de ler e uma fonte para a interpretação das obras. M. Ozouf e A. Camus sublinham a importância da escola em sua formação de leitor e eles homenageiam os professores, que os tiveram resolutamente considerados como autênticos sujeitos leitores, dignos de respeito. A liberdade dada à fala do aluno por M. Germain, ou pelos professores do colégio Ernest Renan, é fundamental e exemplar. Ela reúne, pelos efeitos nos leitores, a liberdade vivida por D. Pennac em suas leituras clandestinas, por Jacques Vingtras (aliás Jules Vallès), retida ao estudo, por P. Bergounioux, descobrindo, em um conto, a magia da leitura. A liberdade na leitura é também o que premia os leitores da enquete. Ela parece ser a condição do desejo e do prazer de ler e, mais ainda, do florescimento sensível e intelectual dos leitores. É porque, para serem fecundas, as pesquisas didáticas sobre a leitura não podem suprimir a subjetividade dos sujeitos leitores.

²⁵ “A noção de identidade literária supõe [...] uma sorte de equivalência entre si e os textos: textos que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram o que eu sou, que digam o que eu gostaria de dizer, que me revelaram” (ROUXEL, 2004, p. 139).

DA INFLUÊNCIA DE TEMPOS E ESPAÇOS DA LEITURA NA FORMAÇÃO LITERÁRIA

Jean-Louis DUMORTIER e Micheline DISPY

(Tradução: Paulo Sobral)

Em se tratando da influência dos tempos e dos lugares da leitura na formação literária, não diremos nada que resulte de uma pesquisa. Não procuramos buscar essa influência adotando um método que poderíamos ter submetido à discussão. Só fazemos esboçar um vasto programa de investigação abrangendo a totalidade do currículo disciplinar.

Começamos pelo fim. Isto é, pelo fim do nosso título. Começamos pela “formação literária”. Chamamos assim o componente escolar de uma educação da qual resultam disposições individuais em torno da literatura, quer dizer, inclinações duradouras a serem adotadas para com ela, esta ou aquela conduta, inclinações fundadas em experiências felizes ou infelizes, como também em ideias positivas ou negativas.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Essas disposições são fundadas em experiências pessoais, felizes ou infelizes, de leitura (ou de escrita) do literário, em ideias positivas ou negativas sobre a literatura, que germinaram ou não no campo dessa experiência. Da educação literária podem, então, resultar todos os tipos de palatabilidade, ou de aversão imagináveis.

A educação literária é suscetível de se realizar no recinto escolar ou fora deste, ao longo do período escolar ou nas margens dele, em momentos e lugares marcados nos arredores do trabalho ou nos do lazer. Ela pode se realizar graças a, por causa de, e mesmo apesar do que fazem os diferentes atores sociais: certamente os professores, mas também os pais, avós, irmãs e irmãos, amigos, namorados, babás, bibliotecários, livreiros, animadores culturais, participantes de fóruns eletrônicos etc.

Da educação literária resultam diferentes disposições individuais. Dadas as satisfações que ao longo do tempo a leitura de obras literárias forneceu ou não à criança ou ao adolescente, dados os exemplos de leitura que ele pôde ou não seguir, dados os elogios ou as culpas que ele mesmo recebeu e sentiu enquanto leitor de literatura ou que ele ouviu de terceiros, dados os motivos que ele teve, de crer ou

não no que lhe disseram sobre os poderes da literatura, ele está disposto a reconhecer (ou não) um papel na construção de uma personalidade ou de uma comunidade, disposto a trocar (ou não) com ela no âmbito do lazer, disposto a ler nestas ou naquelas circunstâncias, desta ou daquela maneira, disposto, talvez, a mover-se em direção a alguma (ou a afastar-se de toda) atividade profissional ligada à literatura.

A FORMAÇÃO LITERÁRIA

Componente da educação literária, a formação literária decorre na forma escolar (VINCENT, 1994). Quem diz forma escolar, diz, entre outras coisas, ocupação limitada e regulamentada do espaço e do tempo. Essa limitação e essa regulamentação dirigem as modalidades de leitura específicas do “discurso literário” (MAINGUENEAU, 2004), que caracterizam especialmente as restrições ligadas ao lugar e ao momento das práticas de leitura, restrições relativas à duração, à cadência, à escanção, à reiteração do ato de leitura. A formação literária se realiza em tempos e lugares dedicados a uma aprendizagem cujos resultados formam o objeto de avaliações¹ pelas pessoas patenteadas.

A formação literária ainda é atualmente, na francofonia, um componente da disciplina escolar “francês” e ela é, presumivelmente, em outros lugares, um componente, mais ou menos importante, de toda disciplina escolar dedicada à aprendizagem da língua de escolarização. Contudo, ela é igualmente um componente de outras disciplinas incluindo objetivos de ordem literária: pensa-se particularmente em línguas estrangeiras modernas e antigas.

Enquanto componente de uma disciplina tendo como objetivo o desenvolvimento de competências de recepção e de produção de discursos dedicados (ou se prestando) aos usos práticos ou estéticos², a formação literária começa, em princípio, assim que os estudantes são confrontados com esses discursos – isto é, desde o jardim de infância. Mas dois fenômenos podem fazer com

¹ Algumas delas, para fins de certificação, servem para tomar decisões quanto à continuidade da escolarização, de outras, ditas formativas, servem para regular a oferta de ensino e as necessidades de aprendizagem. Definitivamente, não há a menor dificuldade para os professores implicados na formação literária fazerem a distinção entre o que os alunos precisam aprender para se tornarem amadores esclarecidos de literatura (cf. infra) e o que eles devem saber ou saber-fazer para terem sucesso nas avaliações de certificados.

² Podem-se caracterizar os usos estéticos negativamente, ao dizer que eles não são marcados nos limites da utilidade determinada e/ou circunstanciada; pode-se também caracterizá-los positivamente, ao dizer duas coisas: a primeira é que eles intimam frequentemente o destinatário a construir mentalmente um quadro dentro do qual encontram-se referentes de enunciados cuja existência não pode ser atestada, qualquer que seja seu grau de semelhança com referentes cuja existência pode ser atestada (CAÏRA, 2011:79); a segunda é que eles engajam o destinatário a prestar frequentemente atenção aos traços formais que se afastam do ordinário. Ter-se-á reconhecido o binômio “ficção e dicção”, sobre o qual Genette (1991) chamou a atenção e que por muito tempo foi constitutivo da literatura.

que alguns professores não se sintam (ou muito pouco) preocupados com essa formação.

O primeiro é a coexistência, durante a escolaridade, de diversas “configurações disciplinares” (LAHANIER-REUTER & REUTER, 2004), isto é, de diversos sistemas de conteúdos, de métodos, de modos de avaliação que se sucedem ou que se justapõem, diferenciando-se segundo as formas de ensino³.

O segundo fenômeno é a imprecisão dos conteúdos disciplinares que a palavra “literatura” designa, quando ela é, explicitamente ou implicitamente, questão do ensino durante a escolaridade obrigatória: do que se trata, em que proporções e ordem de importância? Trata-se de saberes sobre a literatura: sobre a história de sua instituição, a periodização de uma história institucional ou não, sobre os critérios de distinção do “discurso literário”? Trata-se do saber-fazer relativo ao comércio com as obras: como achá-las, classificá-las, escolhê-las? Trata-se de competências de leituras adequadas a sua compreensão – ou a sua interpretação, como queira? Trata-se de competências de expressão escrita ou oral, relativas à manifestação dessa compreensão-interpretação etc.?

É a conjunção desses dois fenômenos que explica que na Bélgica francófona, por exemplo, alguns professores da educação básica⁴, ou do ensino técnico⁵, estimem não ter que apoiar as aprendizagens literárias, suportes que eles detêm pela prerrogativa de seus colegas do Ensino Fundamental, ou do ensino de transição⁶. Isso não os impede que desempenhem, sem querer, sem o saber, através de práticas de sala de aula relativas às obras para jovens, um papel decisivo na formação literária. Dito isso, não se saberia encorajar bem seus formadores, que suscitam uma reflexão sobre a palavra “literatura”, cuja determinação pelo termo “juvenil” enfraquece o corte. Não se saberia, igualmente, incentivar seus formadores, que prolongam essa reflexão por um debate do *corpus* escolar das obras dirigidas aos jovens (DUMORTIER & DISPY, 2010) e pelo questionamento do valor das atividades relacionadas, estimadas pelo critério de uma contribuição a uma formação literária, cujo sucesso depende de uma ação colegial e coerente de longa duração.

Elemento de uma disciplina, a formação literária procede da “consciência disciplinar” (REUTER, 2007, 41-44), em outras palavras, das representações dessa

³ Antes que sucessão e justaposição, trata-se, na verdade, de um telhamento de configurações correspondentes aos graus e às formas de escolarização.

⁴ Na Bélgica francófona, qualifica-se como fundamental o ensino dispensado desde o Ensino Primário até o final do Ensino Fundamental.

⁵ Na Bélgica francófona, nomeiam-se assim as formas de ensino que preparam alunos para exercerem uma atividade profissional.

⁶ No que diz respeito ao ensino fundamental, cf. Dumortier & Dispy (2006, 2007, 2008). No que diz respeito ao ensino técnico de qualificação, um dos autores deste artigo se apoia em uma experiência pessoal enquanto formador durante 25 anos, a fim de atestar a coexistência de duas inclinações opostas dentro do corpo docente, na posição de professor qualificado: uma que negligencia a formação literária em proveito do desenvolvimento de competências de alfabetização utilitária e outra que se preocupa em adaptar-se às disposições de adolescentes preocupados com a inserção no mundo do trabalho.

disciplina na mente dos agentes-atores envolvidos: mestres, alunos, professores, formadores, tomadores de decisões políticas e administrativas. Seu sucesso e sua existência estão condicionadas pela coincidência dessas representações. A instituição e o sucesso da formação literária implicam um amplo e sólido acordo sobre os objetivos disciplinares e suas relações com as finalidades da escolarização, um amplo e sólido acordo sobre a disputa de elementos da disciplina com a realização desses objetivos, um amplo e sólido acordo sobre os benefícios de uma articulação de conteúdos disciplinares relacionados à língua e à literatura.

Conforme nossa consciência disciplinar – que não pensamos em fazer prevalecer sobre qualquer outra, mas que não a pensamos tão singular que exclua toda possibilidade de compartilhamento –, a formação literária é dedicada ao advento de “amadores esclarecidos” (DUMORTIER, 2000, 2001, 2005) da literatura. “Amador” diz-se de uma “pessoa que gosta, que cultiva, que procura certas coisas, certas atividades” (REY, 2005, p.249), e “esclarecido” diz-se de alguém “cuja razão é formada pela aquisição da instrução e do exercício do espírito crítico” (REY, 2005, p.267). O amador esclarecido da literatura é, portanto, um indivíduo que ama ler obras literárias, que sabe (comunicar) os motivos de seus modismos, que é capaz de uma conduta estética apropriada às manifestações da intenção artística do autor e que não é insensível ao valor relativo das obras. Seu apetite e suas competências implicam os conhecimentos – declarativos, procedurais e condicionais (TARDIF, 1994) – cuja aquisição é um processo de longa duração: os conhecimentos sobre os gêneros literários (CANVAT, 1999), sobre a instituição da literatura (ROSIER, DEPONT & REUTER, 2000), sobre as modalidades da leitura literária (DUFAYS, GEMENNE & LEDUR, ROUXEL, 1998; TAUVERON, 2002), sobre a poética e, em particular, sobre as técnicas narrativas (DUMORTIER, 2001, 2005; DUMORTIER & DISPY, 2006), sobre a sucessão de correntes, de movimentos, das escolas, sobre a estilística, sobre as relações entre os meios semióticos implementados (no caso dos álbuns) etc.

Diversos índices (BAUDELLOT, TUDELOT, CARTIER & DETREZ, 1999) levam a pensar que, à medida que a escolaridade progride, os alunos são cada vez mais sensíveis às diferenças, que incontestavelmente se acentuam, entre as práticas de leitura, fazendo com que a formação literária e suas práticas extraescolares corroborem a sua educação literária: eles são submetidos a ela, ao invés de participarem dela, embora continuem a se beneficiar destas para forjar seus gostos literários. As diferenças entre os tempos e os lugares da leitura extraescolar dos escritos literários e aqueles da formação literária não são certamente os únicos fatores do desinvestimento progressivo de muitos alunos nesta última, e talvez não sejam os fatores tão importantes quanto as diferenças entre as obras escolhidas e as impostas, entre o “regime de leitura” escolhido (GERVAIS, 1993) e o imposto, entre as modalidades de troca das leituras escolhidas e das impostas. Mas, sem dúvida, não convém desdenhar do fato de que a formação literária não funciona sem a imposição de momentos, de prazos, de cadências e de lugares de leitura e que esses momentos, esses prazos, essas cadências, esses lugares padecem frequentemente

da comparação com aqueles que a criança ou adolescente escolhe, no momento em que os rituais escolares (e por ritual, entenda escansão do tempo e limitações na maneira de ocupar o espaço) são bem menos respeitados que antes.

Hoje, a dificuldade de concentração dos alunos é reconhecida como um dos maiores obstáculos para o sucesso dos dispositivos didáticos (MEIRIEU, 2014). É, portanto, particularmente amedrontador que a leitura autônoma, no tocante ao lazer, de escritos literários concebidos para o consumo, não se difunde naquilo que seria adequado para suportes literários escolhidos para as atividades no ensino obrigatório. Deixemos claro que, conforme nossa consciência disciplinar, essas atividades não deveriam ser finalizadas prioritariamente pela aquisição de saberes sobre a literatura, mas pelo reconhecimento do papel da literatura na empresa escolar educacional e instrucional, um papel indispensável, considerando, em primeiro lugar, seu poder de alimentar a reflexão do assunto sobre a ação individual, pelos conhecimentos oriundos dos mundos de ficção (BOUVERESSE, 2008; PAVEL, 2003; TODOROV, 2007).

Diferenciamos a educação e a formação literárias. Dizemos qual é, conforme nossa consciência disciplinar, o objetivo desta última e acabamos de evocar o obstáculo ao seu sucesso – um obstáculo entre outros – que constitui a disparidade entre tempos e lugares da leitura praticada no âmbito do lazer e aqueles da leitura efetuada no trabalho escolar. Consideremos agora esse obstáculo com um pouco mais de atenção, bem como certos meios para lhes reduzir a importância. Ampliaremos em seguida a perspectiva a fim de identificar outras dificuldades de ordem espaço-temporal, relativas à formação literária.

TORNAR POSSÍVEL UMA RETRAÇÃO DIFÍCIL

Na obra consagrada às práticas de leitura dos adolescentes quebequenses que ela orientou, Monique Lebrun diz que, segundo os professores, as duas principais diferenças entre a leitura de lazer das obras literárias e sua leitura escolar são a estruturação dessa última e o compartilhamento dos resultados com os colegas de turma (2004, p.116). Essa estruturação e esse compartilhamento implicam em suas obrigações estritas, que concernem o emprego do tempo e a ocupação do espaço, sobretudo quando a leitura escolar se pratica na sala de aula.

Na maior parte dos casos, é preciso que, *volens, nolens*, todos os alunos comecem a ler ao mesmo tempo: o momento de entrada na leitura lhes é então imposto. É preciso que parem de ler ao mesmo tempo: o momento de deixar a leitura, portanto, não depende da decisão deles. É preciso que leiam mais ou menos em uma mesma cadência, isto é, segundo um regime comum, em que se equilibram progressão e compreensão. É preciso, além disso, que leiam em um lugar comum, um lugar de passagem, se os alunos circulam de uma sala de aula a outra, em todo

caso, um lugar onde os corpos estão forçados a adotar, nos assentos pouco confortáveis, posições similares, geralmente bem diferentes daquelas tomadas em situação de lazer. E é preciso finalmente que, nesse espaço público, cada um construa rapidamente uma espécie de abrigo mental, um abrigo no qual ele saiba que não poderá entretanto demorar diante do lazer: a configuração dos resultados da leitura não seria capaz de atrasar e, sem ofensa a Daniel Pennac (1990), “o direito de calar-se” depois de ter lido não é reconhecido na formação literária⁷.

“Uma espécie de abrigo mental”, nós dissemos. De fato, como aponta Marielle Macé, em *Maneiras de ler, maneiras de ser* – em que não é questão a postura do aluno leitor, mas a do leitor livre de suas escolhas – “a retração é sempre constitutiva da leitura; [...] o livro para qual se desvia é uma oportunidade [...] de uma maneira nova de se inscrever num espaço-tempo” (2011: 32). A palavra “retração” designa como acontece a ação de construir um invólucro de proteção para se refugiar lá, a fim de se abrigarem os estímulos da situação de comunicação: os estímulos olfativos e táteis, os estímulos auditivos e visuais, sobretudo, à exceção, certamente, daquele que constitui a escrita. Como não concordar que a situação do aluno, nas práticas de classe relacionadas à formação literária, é raramente pouco propícia à retração voluntária?

Se concordarmos, não seria sensato fazer perguntas sobre as vantagens e os inconvenientes dessas trincheiras – cumpramos a metáfora! –, cavadas pelo próprio professor através dos discursos incitativos (DUMORTIER, DISPY & VAN BEVEREN, 2011), as instruções de leitura, de eventuais questionários preparando o terreno de trocas no porvir, de esclarecimentos preliminares de ordem lexical ou enciclopédica?

“Trincheira” é uma palavra carregada de conotações negativas: o discurso incitativo, as instruções de leitura, o questionamento antecipado, as explicações *a priori* sobre as palavras ou sobre as coisas que elas designam podem, reconheçamo-lo, enlamear o caminho por onde atravessa o aprendiz leitor. Mas a trincheira cavada pelo professor pode ser também considerada como o lugar de menor dano, onde a atenção dos alunos não corre o risco de ser desintegrada pelo fogo cruzado que se passa na sala de aula ou fora desta. Sem falar do que se passa na tela dos celulares... As peças do dispositivo didático que acabamos de evocar, que diferem de uma confrontação com a obra, servem ou desservem à leitura desta? Uma pesquisa permitiria avançar uma resposta.

Não seria judicioso se interrogar também sobre vantagens e inconvenientes de uma primeira leitura feita pelo professor? Incontestavelmente, no caso de uma tal leitura, é um estímulo auditivo (ou audiovisual) que desencadeia a produção de sentidos e pode-se contestar, com razão, que o aluno aprende, desse modo, a ler. Mas

⁷ Nem este direito, nem muito menos aqueles que ele cita em seu famoso decálogo: “o direito de não ler, o direito de pular páginas, o direito de não terminar, o direito de ler qualquer coisa, o direito de ler em qualquer lugar, o direito de roubar, o direito de ler em voz alta”. “O direito ao bovarismo” figura como exceção, “o direito de reler” se inverte frequentemente em dever.

a formação literária não implica que é sempre, ou prioritariamente sempre, que se trata do desenvolvimento de competências de compreensão de leitura?

Quando o professor faz a leitura, ele evita – ou pelo menos reduz – as avarias causadas pela diversidade do lapso de tempo que pode separar a injunção de ler e a entrada na leitura efetiva de todos os alunos, bem como a diversidade de cadências (e, portanto, de regimes) de leitura de cada um deles.

A leitura magistral é um gesto profissional de graves consequências sobre a compreensão da obra literária pelos aprendizes e as razões não deixam de estimar essas consequências, nocivas à relação do leitor com o assunto (ROUXEL & LANGLADE, 2004), com a escrita. Contudo, as razões não deixam também de levar a pensar que ela constrói, em um espaço-tempo particularmente pouco favorável à “imersão fictícia” (SCHAEFFER, 1999: 179-198), um trampolim favorecendo esta última.

A “imersão fictícia” é a imersão em um “cronotopo” (BAKHTIN, 1979) que o leitor constrói a partir das palavras e de seus conhecimentos prévios, que as palavras despertam: um espaço-tempo em que ele pode ocupar, na imaginação, segundo seu modo de leitura, um lugar de testemunho ou de ator (DUMORTIER, 2001; JOUVE, 1992. PICARD, 1986)⁸, um espaço-tempo em que os outros estímulos do lugar e do momento da leitura perdem, se não toda sua força, pelo menos muito dela. Dadas, por um lado, as dificuldades de concentração dos alunos, as quais já discutimos, e por outro lado, dada a necessidade de imersão para que os alunos se envolvam nas atividades de formação literária, isto é, para que eles não apenas executem, conforme uma “lógica de percurso” (BAUTIER, & RAYOU, 2009)⁹, as tarefas previstas nos dispositivos didáticos, a leitura magistral poderia ter mais vantagens que inconvenientes. Especialmente, sem dúvida, porque ela não é exclusiva de retornos ao texto, no qual os alunos se aprofundam ou expandem a compreensão sem que a voz do professor não canalize a produção de significado (DUMORTIER, 2012).

ESPAÇOS E TEMPOS DA FORMAÇÃO LITERÁRIA

O “entrincheiramento” do mundo circundante e a “imersão” no mundo do texto condicionam a satisfação, sempre incerta, do leitor de obras literárias – e os benefícios, sempre eventuais, sempre relativos, que ele pode tirar de sua leitura. Esse “entrincheiramento” e essa “imersão” são difíceis em sala de aula. Talvez eles se tornaram, no presente, mais difíceis que há apenas dois ou três anos, dado esforço

⁸ Essa dupla possibilidade implica uma postura de recepção que caracteriza a suspensão da consciência de ter que lidar com um universo de ficção e um artefato que permita conhecer uma história de modo a provocar reações de ordem emocional.

⁹ A “lógica de percurso” é aquela que o aluno segue visando apenas o sucesso escolar. Ela se opõe à “lógica de aprendizagem” que o aluno segue consciente do valor dos conteúdos disciplinares, estimada aos critérios das finalidades da escolarização.

de um número crescente de jovens de se desconectarem e se envolverem nas atividades de aprendizagem – que são como a fruta no casco das tarefas¹⁰. Acabamos de evocar os “gestos profissionais”, nos quais somente pesquisas permitiriam fundamentar a hipótese de que eles são ou não favoráveis ao “entrincheiramento” e à “imersão”. Outras pesquisas permitiriam submeter a teste de invalidação as condições em que os “gestos profissionais” em questão poderiam ser favoráveis ou deixar de sê-lo. Consideremos, agora, a oportunidade relativa desses gestos no Ensino Primário e no Fundamental, quando as práticas de sala de aula relativas à formação literária não são determinadas de forma semelhante pelos valores das variáveis espaço-temporais.

No Ensino primário, as crianças circulam menos de um local a outro, em relação ao ensino fundamental. Caso contrário, elas são acompanhadas por professores, que contrariamente aos seus sucessores especialistas, gerenciam a seu critério o momento, bem como a duração das práticas relativas à formação literária. É um bem ou um mal, para o desempenho das práticas em questão, que as crianças não mudem nem de lugar nem de mentor? Será que o deslocamento de adolescentes de uma sala de aula a outra aumenta ou diminui esse rendimento? O acaso de uma jornada diária que não permita aos professores do Ensino Fundamental aproveitarem ao máximo uma ocasião mais propícia ao “entrincheiramento”, torna necessários os dispositivos didáticos, em que suas especificidades sejam asseguradas, parcialmente - e que isso fique bem claro -, se entende que os alunos não leem no momento em que o mestre julga ser o mais favorável, no tocante à entrada deles em um universo de ficção.

É certamente bastante difícil avaliar o impacto sobre a formação literária de diferentes valores de variáveis, tempos e espaços constitutivos das situações didáticas, no ensino primário e no fundamental, mas poderíamos, pelo menos, tentar descobrir se os professores estão conscientes dessas variações, se eles as tomam como negligenciáveis, ou se eles dão mais ou menos importância a elas. Poderíamos lhes perguntar se, dada uma possível importância, eles tomam decisões que julgam próprias a permitir o “entrincheiramento” e a “imersão” e, se assim for, quais são essas decisões.

CIRCUNSTÂNCIAS DA LEITURA E CRONOTOPO FICTÍCIO

Acabamos de ver que o “entrincheiramento” e a “imersão”, necessários à “conduta estética¹¹” (SCHAEFFER, 1996), esta última necessária para a formação

¹⁰ Cf. Biagini (2012) em particular os capítulos 2, “Leitura eletrônica, a guerra pelo controle da atenção”, e 3, “Escola: a invasão das novas tecnologias”); Meirieu (2014); Citton (2014).

¹¹ Ao mesmo tempo com e contra Kant, Schaeffer define a “conduta estética” como uma “relação cognitiva interessada” (1996: 16-17), isto é, uma espécie de atenção aos objetos (artísticos ou não),

literária, compreendida como gestação de amadores esclarecidos, foram dificultados pelas circunstâncias espaço-temporais da leitura de obras em sala de aula e nós nos perguntamos se certos “gestos profissionais” eram suscetíveis de reduzir ou não essa dificuldade. Mas não evocamos ainda os obstáculos da apreciação estética – em outras palavras, no estado de aprovação fornecido pelo objeto abordado, com a esperança de uma relação agradável – constituíam diferenças consideráveis entre o mundo da experiência do aluno leitor e o cronotopo da obra considerada.

Bakhtin (1979, p.391) define cronotopo como uma “materialização do tempo no espaço”. É, com efeito, a partir da imitação de um espaço povoado de seres e de objetos que o leitor pode avaliar a distância espaço-temporal entre o mundo ficcional no qual ele se insere e seu “mundo de experiência” (JACQUENOD, 1988: 139), isto é, sua concepção do que comumente chamamos de “realidade”.

Como todo “mundo de experiência”, aquele do aluno leitor é (percebido como) completo e se inscreve em um espaço-tempo representado, um espaço-tempo cujo lugar e momento de leitura em classe são especificações limitadas. O aluno leitor deve se retirar desse mundo, se abrigar de estímulos ligados às circunstâncias da leitura, para se introduzir no mundo da obra. Esse outro mundo é incompleto: ele é o que o texto diz dele e o que esse texto obriga ou convida a inferir. É um mundo mais ou menos amplo, na ordem temporal e/ou na ordem espacial. É também um mundo mais ou menos denso – mais ou menos cheio de entidades animadas, ou não animadas. É, enfim, um mundo mais ou menos diferente do mundo do leitor. Este último deve não somente penetrar nele, mas também se instalar, permanecer em imaginação, mesmo sabendo que sua estadia será breve. O aluno leitor deve intrometer-se furtivamente no espaço-tempo da obra, cuja representação pode ser particularmente difícil já que, muito frequentemente, ela é somente considerada como um fragmento calibrado, considerando o lapso de tempo que pode ser consagrado à “imersão”.

Entre o “mundo da experiência” e o mundo ficcional, a “distância” da qual Thomas Pavel fala, em *Universo da Ficção* (1988, p.109-113), é mais ou menos grande. Essa “distância” se mede na importância do esforço que o leitor deve produzir para projetar um “eu ficcional” (WALTON, 1978) no mundo do texto. A importância do esforço em questão não é necessariamente função da distância espacial e/ou temporal, entre o mundo da experiência do leitor e o mundo ficcional ao qual o texto dá acesso: assim, para certo sujeito leitor (e sem dúvida para muitos adolescentes), pode ser mais fácil, menos caro, projetar um “eu ficcional” em um universo de ficção científica, que funciona segundo regras explícitas, do que em um universo de Kafka, menos afastado no tempo e espaço, mas cujas regras permanecem desconhecidas. Contudo, em muitos casos, como escreve Pavel (1978, p. 115), “o esforço de fingir aumenta com a distância histórica e cultural” – com a

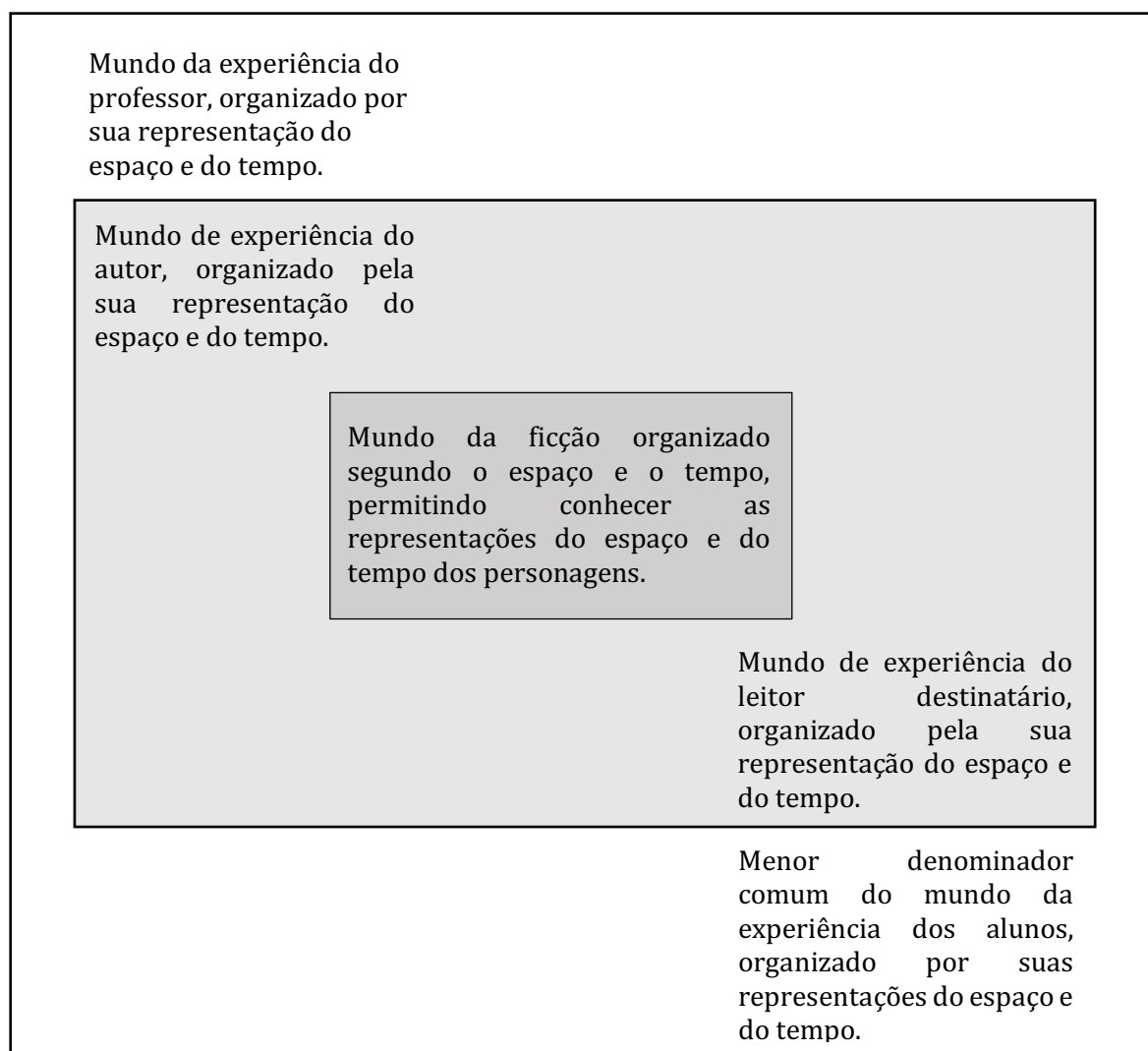
que procede de uma pesquisa de autorização e regulada pela intensidade daquilo que esses objetos proporcionam.

distância espaço-temporal entre o “mundo da experiência” e o mundo ficcional, nós preferimos dizer, para evitar o possível mal-entendido inerente à dupla acepção da palavra “distância” (dificuldade de acesso e de afastamento), segundo o próprio Pavel.

Dado que a autorização da breve estadia no mundo ficcional contribui para o sucesso da formação literária – como nós concebemos pelo menos –, é um grande problema didático reduzir o custo da projeção de um “eu ficcional” no universo de ficção. Se permitimos uma comparação um pouco trivial, diremos que, quando o preço da viagem é excessivo, o prazer da estadia é menor – ou corre o risco de ser.

Um “grande problema didático”, mas também um problema particularmente difícil de resolver. A dificuldade está na variação individual das “distâncias” entre os “mundos de experiência” dos alunos e o mundo ficcional, assim como o impacto, este também mais ou menos diferente segundo os indivíduos, da diferença espaço-temporal sobre essa “distância” entre os mundos. Não sendo capaz de reduzir, na mesma proporção, o custo da projeção do “eu ficcional” no universo de ficção para todos os alunos, quais iniciativas o professor pode tomar e sobre qual representação da situação didática ele pode se apoiar?

Colocando em evidência as configurações espacial e temporal, nos parece possível esquematizar essa situação da seguinte forma:



O professor e os alunos se individualizam nesses “mundos de experiência”, cujas semelhanças claramente superam as diferenças. Se eles concordam aproximadamente sobre o que convém chamar de “realidade”, isso não implica que suas representações do tempo e do espaço sejam idênticas ou similares.

Pode-se sustentar que as diferenças entre as consciências espaço-temporais do professor e dos alunos são diretamente proporcionais à amplitude da distância entre a idade do primeiro e a idade dos segundos: quanto mais jovens os alunos, menos suas representações do espaço e do tempo correspondem às do professor e menos eles distinguem o espaço-tempo real do espaço-tempo ficcional. É também muito provável que crianças e adolescentes da era digital, acostumados a interagir com mundos ficcionais, levem mais tempo que seus antecessores a fazer essa distinção e que, no universo “dominado [...] pela lógica do imediato”, “o tempo como o espaço tenham passado por uma espécie de contração” (GAUTHIER; MOUKALOU, 2007, p.129¹²). Isso leva a entender que as intervenções do professor, destinadas a facilitar o acesso dos alunos ao “cronotopo” ficcional, correm o risco de extrapolar o alcance do entendimento desses alunos. Um pesquisador que tentasse identificar as condições de sucesso dessas intervenções não se entregaria a uma tarefa vã.

O “cronotopo” ficcional é o referente da rede de palavras que, na obra mencionada, significam o espaço e o tempo. O autor usa dessas palavras considerando um leitor destinatário contemporâneo, até originário, a quem ele credita recursos lexicais e enciclopédicos. É pela consciência que o professor tem da diferença entre os recursos do leitor destinatário e os recursos de seus alunos, que ele toma iniciativas visando a facilitar o acesso ao “cronotopo” ficcional. Quanto mais as obras lhes são dirigidas, mais as possibilidades de compreensão do leitor real coincidem com a compreensão do leitor destinatário e menos iniciativas precisam ser tomadas.

Chegamos, talvez, na principal diferença entre literatura juvenil, que recentemente conquistou o direito de cidadã na aula de francês, e a literatura não determinada, escolhida como suporte das atividades de aprendizagem abrangidas pela formação literária: os alunos têm bem mais a oportunidade de entrar na rede de palavras que levam a conhecer o “cronotopo” ficcional quando eles leem uma obra da qual eles são destinatários, do que quando eles leem uma obra cujo leitorado virtual é majoritariamente adulto, ou quando eles leem uma obra patrimonial, concebida para leitores adultos de gerações anteriores.

¹² Os autores, ambos psiquiatras e psicanalistas, interessados pela infância e pela literatura que é dirigida às crianças, propõem considerar o personagem de Harry Potter como um arquétipo do adolescente atual: espacialmente confinado, sem um modelo parental e prolongando a estadia das crianças no mundo de “interpenetração” (2007, p.96), o mundo onde existe, na real estação de King’s Cross, uma plataforma 9 $\frac{3}{4}$, onde se toma o trem para a escola imaginária de bruxos. O sucesso fenomenal da saga de J. K. Rowling, assim como o gosto desperto pelas ficções (literária ou cinematográfica) que banalizam o fenômeno de “interpenetração”, tendem a tornar credível a ideia segundo a qual uma importante fração dos jovens se movem em um aqui-e-agora sem referências geracionais. Pela falta de referências – que correspondem a tantas questões situacionais –, falta de poder imaginar uma mudança de seu mundo de experiência, essa juventude se evade em um mundo imaginário.

Se a distância espaço-temporal entre o mundo da experiência dos alunos e o mundo ficcional pode dificultar o acesso e a imersão dos alunos neste último, é igualmente possível – é até mesmo mais provável – que as características da “instauração da intriga” (BARONI, 2007; RICOEUR, 1983-1985), relacionadas ao espaço e ao tempo, influenciem nessa dupla dificuldade.

No mundo da experiência, onde as entidades ficcionais não podem (ou talvez, não podiam) adentrar no mundo da experiência, cujas entidades não podem (ou não podiam) se introduzir nos mundos ficcionais¹³, os fatos se sucedem numa ordem irreversível: podemos lembrar do passado e projetar-nos no futuro, mas essas viagens no tempo são puramente mentais. Por outro lado, todo deslocamento no espaço é caro em tempo. Essa experiência do tempo e do espaço compõe a representação que os alunos têm uns dos outros e acontece que essa representação entra em colisão violenta com os jogos literários sobre o espaço e o tempo. Se o modelo da narração realista que se forjou no mundo ocidental durante o século XIX domina ainda uma larga parte da produção ficcional escritural, se, segundo esse modelo, os deslocamentos no tempo e no espaço que acontecem nos universos de ficção são verossímeis e explícitos, isso está longe de ser verdade nas ficções não (exclusivamente) escriturais e nas mais inovadoras ficções escriturais. Perturbações inesperadas de ordem cronológica, saltos imprevisíveis de um lugar a outro, idas e vindas rápidas, no seio de uma mesma frase, às vezes, de um cronotopo a outro¹⁴, avatares inumeráveis de metalepse (GENETTE, 2004) tornaram-se recorrentes. Não somente na literatura para adultos de produção limitada: essas figuras de narração que participam da instauração da intriga aumentam também na literatura juvenil, nos álbuns para as crianças (TAUVERON, 2001, 2002). Seu uso em particular coloca certas categorias de alunos em uma situação de dificuldade? Quais empreendimentos didáticos de longa duração seriam necessários para que todas as crianças, todos os adolescentes, entrassem nas narrações ficcionais que contrariam a experiência de tempo e de espaço e autorizassem suas leituras?

CONCLUSÃO

Esboço de um programa de investigação, foi o que tínhamos anunciado. Promessa presunçosa. Esboço de um esboço, é o que deveríamos ter dito, pois se nós apontamos efetivamente algumas pistas de pesquisa que tratam das influências do tempo e do espaço na formação literária, nós não estabelecemos o mapa da rede que formam essas pistas. Algumas abrangem a instância chamada por Picard (1986) de “leitor”, outras, o “lido”, evocando rapidamente os jogos entre o espaço-tempo que afetam a instauração da intriga. Arrancamos o supérfluo do caminho pelo qual

¹³ O advento do virtual, entendido como o conjunto de mundos cuja aparência é produzida pela informática, está desfocando as fronteiras entre realidade e ficção.

¹⁴ Cf. por exemplo, os romances do grande autor português António Lobo Antunes.

caminha o “lendo” – este metaleitor que procura fatores artísticos dos efeitos estéticos e que podem provocar, nesta pesquisa, um prazer diferente daquele fornecido pela imersão no universo ficcional. Porém, essas vias de investigação se cruzam e não dissemos nada sobre a atenção que o didático deveria dar a esses cruzamentos.