

por uma didática da implicação

RAQUEL SOUZA

Toda prática pedagógica denuncia, mesmo que à revelia dos professores, os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam suas ações. Quanto menos conscientes estamos desses pressupostos, mais difícil é de interferirmos de forma satisfatória no processo de aprendizagem dos nossos alunos. Por isso, o relato que aqui exponho parte de algumas premissas sobre a leitura literária que justificam as atitudes tomadas e as atividades propostas, segundo a concepção de que o professor pode e deve ser teórico e crítico de sua própria prática (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

São três as premissas que norteiam o trabalho com o texto literário a ser exposto e que podem ser deduzidas a partir do que Annie Rouxel (2012) chamou de “didática da implicação”: o papel ativo do leitor na construção de sentidos; o investimento subjetivo do leitor como imprescindível para o processamento da leitura; e a leitura literária como experiência estética.

Parece uma obviedade afirmar que o texto não existe sem o leitor: é durante a leitura que acontece a formação de sentidos, que dependem da ação cognitiva e afetiva do receptor. Apesar de óbvia, esta é uma premissa que os estudos literários assumiram há apenas cinco décadas, e pouco ou nenhum eco teve na escola básica brasileira: continuamos a ver o texto literário do ponto de vista formal, e a partir do arcabouço teórico dos estudos linguísticos, sem que a atividade idiossincrática do leitor seja entendida como partícipe do processamento da leitura. Ler literariamente é estar constantemente sob a tensão entre os dados objetivos do texto e a apropriação única e pessoal que dele fazemos, pois cada leitor empírico reage de forma ímpar aos percursos de leitura propostos pela materialidade do texto.

É nesse sentido que Rouxel (2012) constata ser a subjetividade uma necessidade funcional da leitura literária, já que o leitor completa o texto e lhe imprime sua forma singular de ver e sentir. Isso quer dizer que o processo de elaboração semântica se enraíza na experiência dos sujeitos e não é possível a leitura literária sem que no texto sejam projetadas nossas crenças, nossas memórias, nossos desejos, nossas frustrações, nossos medos. Sendo a subjetividade uma necessidade funcional e não uma opção, podemos concluir então que seu sequestro de nossas salas de aula implica uma prática de leitura ancorada na instrução (ou seja, em um saber externo ao sujeito), e não na experiência (em um saber implicado no sujeito). Ao prescindirmos da experiência, tendemos a aumentar a distância entre o texto e os nossos alunos e, conseqüentemente, fracassamos em convocá-los à leitura.

Segundo Larrosa (2016), a experiência é aquilo que nos acontece e o modo como lhe atribuímos sentido; não é um saber que se possa separar do indivíduo concreto. É um sentido que funda uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade: uma forma singular de estar no mundo que não é em absoluto estática. O filósofo da educação está falando sobre a experiência pedagógica (ou formativa, como ele prefere chamar), mas suas reflexões se aproximam de forma contundente da experiência estética: ambas se caracterizam por serem intersubjetivas, singulares, provisórias, atravessadas por afetos e centradas na atividade leitora. A maneira como Larrosa (2016) descreve o que entende por itinerário formativo no campo pedagógico é, de fato, muito semelhante ao que a Estética da Recepção, no campo literário, definiu como experiência estética. Para Iser (1996), o sentido não é objeto apreensível, mas efeito a ser experimentado. Algo acontece conosco durante a leitura, ele pontua; um mover-se, um deslocar-se, como quer Larrosa (2016).

É a subjetividade que dá sentido à leitura literária e é a responsável pelo estabelecimento de relação afetiva com o texto escrito, sem a qual a inserção plena no mundo letrado é comprometida.

Os personagens, ao nos emprestarem a sensação de identidade acabada, permite que criemos laços afetivos com eles, seja por identificação, projeção ou recusa. Quando vivemos suas vidas por procuração e experimentamos sua visão de mundo, adicionamos camadas de experiências a nós mesmos, o que nos ajuda a colocar em perspectiva nossa própria realidade. A leitura literária, pois, propicia um duplo movimento: para dentro do sujeito, no encontro consigo mesmo; e para fora do sujeito, rumo à alteridade. É, por isso, uma via de construção identitária, reorganizando e expandindo nossa relação com o mundo: “O leitor encontra sua via singular no plural do texto, e a literatura, em razão de seu jogo metafórico, lhe permite exprimir os eus diversos de que é feito” (ROUXEL, 2013, p. 82-83).

A perspectiva da leitura literária como experiência esbarra na concepção de literatura como um saber a ser acumulado ou como instrumento para outros saberes (linguísticos, sobretudo). É a subjetividade que dá sentido à leitura literária e é a responsável pelo estabelecimento de relação afetiva com o texto escrito, sem a qual a inserção plena no mundo letrado é comprometida. É ponto pacífico hoje que a literatura tem papel preponderante na construção do gosto e desenvolvimento de hábito de leitura, ou seja, pela inserção do indivíduo no universo letrado como um todo (COLOMER, 2007). É a ficção partilhada na primeira infância uma grande divisora de águas no percurso de escolarização dos indivíduos, influenciando no desenvolvimento de competências leitoras posteriores e na relação afetiva com a leitura em geral. Aqueles que entram na escola já tendo estabelecido relação afetiva com a leitura contam com enorme vantagem sobre aqueles para quem a escola representará uma ruptura completa com seu modo oral de estar no mundo. Quando entendemos que a escola tem o dever de igualar as condições de acesso ao mundo letrado, percebemos o que significa de fato dar espaço à subjetividade na sala de aula: significa criar oportunidades reais de formar leitores que se apropriem da leitura como prática social. Lidar com o texto literário apenas do ponto de vista instrucional e informativo é matar, nos meninos e meninas

que têm na escola uma das únicas oportunidades de contato com o mundo letrado, a possibilidade de se relacionar afetivamente com a leitura e, consequentemente, incorporá-la às suas vivências.

Partindo, pois, das três premissas da “didática da implicação”, iniciei um percurso em busca da expressão subjetiva dos meus alunos. Os entraves que foram aparecendo, porém, iam me mostrando vários equívocos subjacentes às práticas selecionadas. Assim, de forma paralela ao trabalho voltado para as leituras indicadas por mim, comecei a explorar o mundo das redes sociais como uma maneira de expandir o tempo e o espaço exíguos da sala de aula e incentivar a partilha de leituras feitas espontaneamente fora da escola. Com isso, eu pretendia, em primeiro lugar, dissociar a leitura de instrução da escola da leitura de prazer das práticas sociais fora da escola; em segundo lugar, apostar na tecnologia como um fator de atração e adesão dos alunos; e, em terceiro lugar, contar com o contágio horizontal entre os alunos e contribuir para a formação de comunidades de leitores, minimizando o autoritarismo da minha interferência, no papel de adulta e professora, nos modos de ler e de se relacionar com os livros por parte das crianças. O uso das redes sociais tinha ainda outros objetivos: como minhas turmas eram de sexto ano (exatamente a série de transição entre o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental), eu pretendia conhecer, por meio dos registros nas redes, o seu horizonte prévio de expectativas em relação a livros e leituras.

Insisti por três anos nessa prática, mas variando as redes sociais cada vez que percebia que meus objetivos não eram alcançados: Skoob; Facebook e Edmodo. Cada uma delas acarretou formas diferentes de engajamento que não vêm ao caso para o escopo deste relato¹. O que me interessa, ao contrário, são as constâncias, ou seja, aquilo que pude observar como aspectos recorrentes do uso das redes sociais

1 O uso do Facebook foi o mais prolífico dos três, mas por razões que extrapolam a discussão proposta neste trabalho. Além disso, é uma rede social proibida para menores de idade, o que também nos fez repensar sua utilização pedagógica.

Havia uma dificuldade dos alunos em se colocarem como sujeitos da escrita e isso ficava claro na extensão dos textos, na ausência de marcas autorais e na recorrência de resumos de conteúdo no lugar de impressões pessoais.

para promoção dessa leitura menos atrelada às exigências de avaliação e controle.

A primeira observação importante a ser feita em relação a essas experiências é que não basta garantir um espaço de livre expressão para as leituras feitas espontaneamente se os alunos não estão acostumados a fazer isso, sobretudo por escrito. Eu esperava textos longos e cheios de paixão sobre seus livros favoritos, mas o que apareceu foi uma enxurrada de textos curtos, com pouca ou nenhuma projeção de subjetividade. Havia uma evidente e preocupante dificuldade dos alunos em se colocarem como sujeitos da escrita e isso ficava claro na extensão dos textos, na ausência de marcas autorais e na recorrência de resumos de conteúdo no lugar de impressões pessoais. Era possível perceber uma fórmula de escrita que abarcava os adjetivos “legal”, “divertido”, “emocionante” e “interessante” e que não dizem absolutamente nada sobre a apropriação singular das leituras. Também não havia quase nenhum rastro da lógica associativa que se espera de um texto subjetivo: evocação de memórias afetivas, descrição de sensações e reações, estabelecimento de relação com outros livros e histórias, notas sobre o impacto do enredo ou dos personagens na própria vida. O mais incômodo era ver essa escrita protocolar e apática sair das mãos de crianças de 11, 12 anos. Para completar o quadro, foi possível delinear o conceito implícito de leitura literária que as crianças tinham: a literatura pode se resumir a uma mensagem edificante; a literatura serve para ensinar algo, seja do ponto de vista da instrução ou da moral:

“Com este livro aprendi que devemos sempre confiar em nossos amigos e termos um espírito de equipe unida.” (L.)

“Por isso esse livro é ótimo. Pois quando você lê, adquire conhecimentos sobre coisas que nem sabia sobre mitologia.” (G.)

“Com esse livro aprendi que devemos ter nossa própria opinião sobre o que devemos comer e não comer tudo o que a televisão mostra.” (A. C.)

“Ler me ajudou na escola, pois nos livros a gente aprende sobre novos lugares e palavras, assim fica melhor ainda a nossa fala e as nossas expressões.” (J.L.)

“Eu não sou uma leitora, não gosto de ler, mas indico a ler que ajuda a alfabetização e a escrita.” (La.)

É preocupante que não haja menção à imaginação ou aos afetos e que a literatura esteja reduzida ao seu papel pedagógico em sentido estrito – ou seja, que a leitura literária não seja descrita como uma experiência. No entanto, isso não é uma evidência cabal de que a relação com a leitura literária se dê apenas na chave da instrução; minha hipótese (que se confirmou depois, como mostrarei) era de que havia a projeção subjetiva das crianças durante o processo de recepção leitora, mas, por falta de estímulo e hábito (muito mais do que pela idade ou nível de escolaridade), havia também uma dificuldade em expressar essa recepção verbalmente. Além do mais, ficou evidente que havia um “efeito de legitimidade” (CHARTIER, 1996) em curso: ainda que minha intenção tivesse sido dissociar a leitura compartilhada nas redes sociais da leitura feita em sala de aula, o fato é que os alunos identificaram as atividades como escolares e entenderam que deveriam dizer aquilo que imaginavam que a professora queria ouvir. Daí a relação ambígua com a leitura que também aparece nos registros e a separação clara entre os modos de ler dentro e fora da escola, que também aparecem nas autobiografias de leitor elaboradas no início deste ano letivo:

“Para falar a verdade eu não sou acostumada a ler livros, mas pretendo começar a ler mais, pois ajudar a saber palavras novas e ‘pessoas’ novas.” (S.)

“Hoje estou um pouco mais relaxado com a leitura por conta de algumas situações do cotidiano particular, mas prometo que vou voltar a ler mais livros.” (Jo.)

“É assim que eu leio, não gosto de ler livros didáticos, gosto de aventuras, ação e ficção.” (I.)

A criação de oportunidades planejadas e sistemáticas para os alunos se expressarem subjetivamente sobre a leitura literária compartilhada por toda a turma gera resultados positivos para a formação do leitor, seja do ponto de vista da competência leitora, seja do ponto de vista da fruição.

“Hoje eu posso dizer uma coisa: gosto dos livros é chato mas vale muito a pena.” (De.)

“Hoje eu sou muito preguiçosa para ler trabalho, mas adoro ler livros e revistas que me interessam.” (M.Vi.)

Tal postura talvez seja o reflexo de uma prática escolar com o texto literário que o vê como pretexto para o ensinamento de conteúdos, instrucionais e morais, e não como objeto estético, capaz de mobilizar imaginário e afeto. Isso explica a ausência de projeção de subjetividade nos textos.

Por último, a maior frustração com essas atividades foi perceber que as redes sociais só mobilizaram os já leitores; os não leitores, aqueles com quem a escola tem um compromisso ético ainda maior, não circularam ou circularam pouco pelos grupos e não tiveram a chance de se contagiarem pela prática dos colegas. Assim, desmontaram-se as ilusões que eu tinha sobre a relação entre leitura e liberdade: não basta oferecer o espaço para a livre expressão sem que os alunos tenham antes experimentado essa prática e sem que o professor continue sendo uma referência de mediação, estímulo, encorajamento e tenha clareza sobre que objetivos quer alcançar com a formação de leitores. Além disso, a tecnologia não é um atrativo em si mesmo; ela depende da pró-atividade dos alunos e esta depende de fatores sociais vários. Finalmente, meu maior equívoco talvez tenha sido conceber essas atividades em oposição ao trabalho com as leituras ditas obrigatórias, fazendo coro ao senso comum de que a escola não é mesmo o lugar do prazer e de que este só poderia ser alcançado fora do processo de escolarização. Assim, a proposta a seguir surgiu da frustração com as atividades de leitura livre e por entender, diante disso, que a escola tem a função inescapável de pensar de forma teoricamente aprofundada a sua prática e seu papel social.

A mudança de postura em relação às práticas de leitura em sala de aula não ignora a importância da leitura livre e desescolarizada para a formação dos leitores. Entretanto, não deposita apenas nelas a possibilidade de projeção subjetiva e estabelecimento de

relação afetiva; ao contrário, entende que um trabalho voltado para a criação de oportunidades *planejadas e sistemáticas* para os alunos se expressarem subjetivamente sobre a leitura literária compartilhada por toda a turma gera resultados positivos para a formação do leitor, seja do ponto de vista da competência leitora, seja do ponto de vista da fruição.

O instrumento pedagógico encontrado para alcançar esses objetivos foi o diário de leitura, um caderno no qual os alunos deveriam, com a ajuda de um roteiro previamente estruturado (que deve ser dispensado ao longo do tempo), registrar seu processo de leitura. O pressuposto é o de que, a partir das escritas de si, tanto o aluno como o professor, com diferentes objetivos, podem acessar os modos de apropriação subjetiva dos textos e a construção de sentidos. O diário estimula os alunos a tornarem consciente o diálogo interno que se estabelece com o texto durante a leitura, pois exige que eles desautomatizem o processamento e reflitam sobre o levantamento, confirmação e refutação de hipóteses; sobre a lógica associativa da leitura (memória pessoal, intertextualidade, afetos, experiências, ideologia, crenças); sobre as reações emotivas diante de eventos e personagens; sobre os índices linguísticos, textuais e paratextuais que sustentam sua interpretação. Tornar explícito o caráter dialógico da leitura por meio da verbalização da recepção é o que torna possível não só o avançar das competências leitoras como também a expressão subjetiva, tanto escrita quanto oral, já que os registros nos diários se tornam uma preparação para a leitura verticalizada e compartilhada em sala – a “conversa literária” de que fala Bajour (2012) –, permitindo o envolvimento dos alunos na leitura e um trabalho de articulação entre aproximação afetiva e distanciamento crítico.

Os registros selecionados a seguir, retirados dos diários de leitura elaborados para *Comandante Hussi*, do escritor cabo-verdiano Jorge Araújo, e para *Ruth Rocha conta a Odisseia*, procurarão ilustrar a produtividade desse instrumento pedagógico no que diz respeito aos aspectos levantados no nosso percurso reflexivo em busca da subjetividade leitora. O

exemplo abaixo é muito ilustrativo de como o diário efetivamente garantiu uma mudança considerável na extensão e na qualidade da expressão pessoal, com o emprego de marcas de autoria e projeção subjetiva evidente. O texto abaixo (reproduzido integralmente) foi publicado por uma aluna na rede social Emodo como registro de leitura livre:

Pessoal tenho um livro, quase todos devem conhecer, “A culpa é das estrelas” é super legal gente, eu recomendo, legal pois quem gosta de livro detalhado, esse é o melhor, fala até quando a Hazel (personagem principal com câncer) respira !!! É bem detalhado, quem quiser tenho pra emprestar. (Li.)²

A seguir, o registro (reproduzido parcialmente) de sua leitura de *Comandante Hussi* no diário:

Comecei a ler o livro sozinha e resolvi fazer uma legenda com todos os sentimentos que ia sentindo ao decorrer da leitura.

Achei bonita a expressão que o autor usa na página 33: “Um fio de sol fez ricochete na espingarda e iluminou o calendário de Nossa Senhora de Fátima”, ele poderia ter dito só, que a luz refletiu, mas usou palavras poéticas e bonitas.

Achei dramático e triste o pedaço da página 34 da transformação de Abdelei, no primeiro parágrafo completo da página. Fiquei muito triste ao ler, pois o pai parecia legal. Na mesma página achei legal o autor falar “Hussi não assistiu a metamorfose do pai”, ele poderia ter dito transformação, ficou poético. E já que não entendo nada de futebol, na página 34, “A maioria dos espectadores [...] centrar em folha seca para a cabeça de Hussi”, não entendi nada disso.

Achei engraçado na página 35 quando ele fala: “Tinha começado a fúria. Era tam, tam, tam”. Ficou muito legal a forma informal de contar.

Na minha opinião quando Abdelei fala: “Agora és o homem da casa”, sinto um clima de drama e muita responsabilidade, isso parece até que tá dando um spoiler, parece que ele vai morrer, não sei. (Li.– grifos da aluna)

Há um evidente salto qualitativo entre os textos. No segundo, embora o registro das emoções ainda não apareça de forma orgânica na escrita, a aluna passou a prestar atenção em suas reações e inclusive criou autonomamente uma legenda para as ir registrando. Ela demonstra uma leitura vigilante, atenta à forma, que nos deixa entrever sua iniciação estética,

2 Não alteramos os textos.

ao pontuar as palavras que acha “bonitas” e mudam o tom do texto. A leitora diferencia linguagem poética de linguagem informal, novamente demonstrando uma leitura que não se desprende dos índices formais. Há ainda a busca de razões para a não compreensão (o texto faz menção a um conhecimento de mundo que a leitora reconhece não ter) e levantamento de hipóteses.

Em virtude da extensão e da natureza deste texto, concentrarei o restante da seleção nos exemplos de pós-leitura³, ou seja, a etapa final do percurso, em que os alunos devem escolher uma forma de registrar sua leitura global, sua apropriação singular, destacando aquele que seria o elemento mais impactante e memorável da leitura e que eles gostariam de comunicar aos colegas⁴.

Abaixo, um poema escrito após a leitura de *Ruth Rocha conta a Odisseia*:

Muitas famílias
Se separam igual
A minha você fica
Triste e sozinha até
Que seu pai foi lutar e te deixou
Pra lá a tristeza aumenta
Ao ver as fotos e lembrar
um passado tão triste que
dá vontade de se exilar. (J.)

Salta aos olhos a identificação da leitora com *Telêmaco, o filho que fica com a mãe enquanto o pai se aventura por vinte anos em terras desconhecidas*. J. também é a filha que fica; seu pai, como Ulisses, abandona o lar por causa de uma luta (que não sabemos, no caso dela, qual é). Entretanto, diferentemente do pai da narrativa mítica, o pai da leitora está destituído da alcunha de herói: não há admiração por seus atos, mas uma profunda tristeza e uma sensação de

3 O diário é dividido em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Todas elas são registradas por escrito e compartilhadas oralmente na turma. Após a discussão, os alunos voltam ao diário para registrar o que descobriram com a leitura dos colegas. Cada uma das três etapas tem um objetivo diferente no processamento cognitivo e afetivo da leitura.

4 Entre as opções, estão (eles podem inventar outras também): reescrever uma passagem do livro mudando o ponto de vista ou incluindo um personagem ou mudando a atitude do personagem ou fazendo qualquer outra alteração; criar um episódio novo para narrativa; contar uma experiência pessoal de que se lembre por causa do livro; escrever um poema sobre o que leu ou sobre uma experiência pessoal que tenha a ver com o livro; ilustrar uma passagem do livro com desenhos ou colagens.

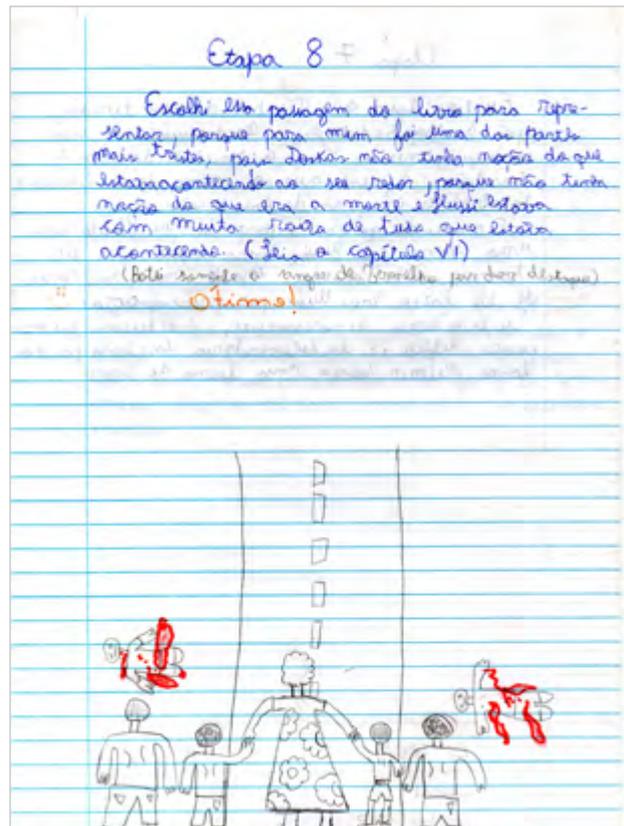
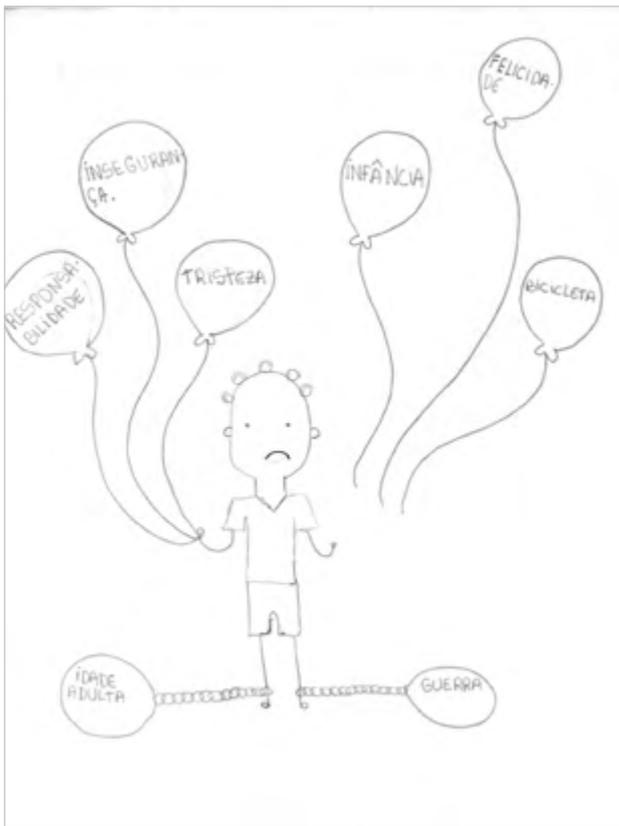


Figura 1: leitura simbólica (Ma.) Figura 2: visualização (M.V.)

abandono (o pai a “deixa pra lá”). O verbo “exilar”, que não seria próprio do vocabulário infantil, é uma apropriação do texto original e é aqui ressignificado: se no texto clássico *Ulisses* é que está exilado, no texto recriado por esta leitora o exílio seria uma resposta ao abandono do pai. É ela quem quer partir, para fugir da lembrança. Esse jogo de identificações e projeções deixa clara a forma como a experiência pessoal da leitora foi a responsável pela aproximação ao texto.

Nos exemplos acima os leitores optaram por ilustrar a obra *Comandante Hussí*, revelando, no caso da Figura 1, uma construção de sentido no nível simbólico; no caso da Figura 2, a concretização do procedimento de visualização, a partir do qual o leitor preenche um vazio do texto original com a imagem da cena que mais o chocou: o passeio da família por entre corpos mortos na guerra, que as crianças acharam que eram apenas soldados dormindo. Na Figura 1, a leitora representa imagetivamente os conflitos interiores do menino Hussí: amarradas aos seus pés, bolas de ferro simbolizam aquilo de que Hussí não pode escapar, porque são eventos alheios à sua vontade – a idade adulta e a guerra. Em uma das mãos, bolas de gás se soltam, representando aquilo que Hussí deliberadamente teve de deixar para trás – a infância, a felicidade, sua bicicleta. Na outra mão,

ainda bem seguras, aquilo que Hussí ainda pode escolher manter ou deixar ir: a responsabilidade, a tristeza e a insegurança. É, de fato, uma leitura extremamente complexa, assim como o meio escolhido para expressá-la, pois o texto verbo-visual criado dá conta de camadas metafóricas da narrativa original.

Na Figura 2, chama a atenção, mais que a própria imagem, a explicitação do processo de criação: o leitor afirma que escolheu pintar apenas o sangue de vermelho para dar destaque ao horror da cena, demonstrando consciência da relação entre forma e efeito de sentido. Está claro que ele quis impactar visualmente os colegas da mesma forma que ele mesmo se sentiu impactado pela descrição verbal da cena. Vale destacar que a leitura dos paratextos e ilustrações faz parte do compartilhamento de leitura, de modo que este leitor está transferindo para a sua leitura pessoal o que aprendeu no processo de socialização em sala.

Por fim, gostaria de destacar dois exemplos que radicalizam a proposição da Estética da Recepção de que todo leitor recria o texto que lê a partir de suas experiências prévias de leitura e de vida. No primeiro trecho, o leitor também preenche um vazio do texto, mas dessa vez verbalmente, criando um passado para o personagem Trovão que justificasse sua crueldade

A “didática da implicação”, além de uma proposta metodológica é, sobretudo, uma postura pedagógica que aposta na implicação dos sujeitos no texto literário como condição para um trabalho significativo de formação de leitores.

e despotismo – razões de seu incômodo durante a leitura. No segundo trecho, a leitora modifica uma passagem da narrativa por ter ficado extremamente desconfortável com as atitudes do personagem. Ela, como irmã mais velha, tal qual o personagem, se “desidentificou” dele para marcar uma posição frente ao abandono da família:

Trovão era um menino muito rico que viu a morte de seus pais, então ele foi morar com seus tios que eram bêbados. Quando Trovão completou 18 anos ele entrou para o exército. Trovão era um ótimo soldado, as como ele era feio não conseguia fazer amizade e tinha muitos apelidos. Quando alcançou o cargo de comandante, começou a se vingar de todos que o apelidava ou falava que era feio. E por isso que ele mata todo mundo por motivos fúteis. (Y)

[...] Hussi não discutiu mais. Sua mente, porém, vagou até a bicicleta. Como ela estaria? Estaria viva? Ou já teriam a encontrado e desmontado por completo? Tais perguntas ficaram na mente do garoto por dias, até que não aguentou mais. Levantou-se durante a noite e se preparou para fugir. Porém antes de dar o primeiro passo, Hussi olhou para sua família adormecida no chão. Tão calmos... Então um pensamento veio à mente do garoto.

E se sua mãe e seus irmãos nunca mais acordassem? E se a guerra chegasse naquela aldeia e ele não estivesse lá pra protegê-los? A culpa seria dele se a morte os levasse. Hussi olhou novamente para a direção onde se via a saída da aldeia. Não. Não importa o que acontecesse, ele estaria com sua família. O pai os encontraria no fim da guerra. Hussi cumpriria a missão que lhe foi dada. E foi nesse momento que o garoto de Porto de Baturinhos se tornou homem. Cedo demais, é claro. Mas pelas razões certas. (Deveria ter sido assim.) (M. L.)

Todos os exemplos destacados tentaram dar conta de mostrar que se abrir para a subjetividade dos alunos não significa acatar qualquer opinião impressionista; pelo contrário, é estimular uma subjetividade necessária e motivada pelo texto, andaime para a construção de sentidos e ponte para a aproximação afetiva com a leitura. Por isso, a “didática da implicação”, além de uma proposta metodológica (um plano

de ação com objetivos claros a serem alcançados) é, sobretudo, uma postura pedagógica que aposta na implicação dos sujeitos no texto literário como condição para um trabalho significativo de formação de leitores.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- ISER, Wolfgang. *O ato de leitura*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. 2v.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de Pesquisa* [online], v. 42, n.145, p. 272-283, 2012.
- _____. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie et al. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 67-87.

SOBRE A AUTORA

RAQUEL SOUZA é especialista em Literatura Infantil e Juvenil, mestre e doutora em Letras Vernáculas (Literatura Brasileira) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Leciona no Colégio Pedro II, campus Realengo II, onde lidera o NUPPPI (Núcleo de Pesquisas em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Também integra o Grupo de Estudos Literatura e Educação Literária da Faculdade de Letras da UFRJ.