

OUTROS TEMAS

PRÁTICAS DE LEITURA: QUAIS RUMOS PARA FAVORECER A EXPRESSÃO DO SUJEITO LEITOR?

ANNIE ROUXEL

TRADUÇÃO Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira

RESUMO

O estudo traz uma reflexão sobre a dimensão subjetiva da leitura em contexto escolar. Estabelece-se, nele, uma distinção entre leitura analítica (de análise e interpretação de texto, frequentemente a única praticada na escola) e leitura cursiva (denominação dada, atualmente, na França, para as leituras pessoais, autônomas e livres de coerção avaliativa). Estas últimas, desde 2001, inserem-se no currículo oficial do ensino médio como uma nova possibilidade de ensino de literatura. As pesquisas contemporâneas sobre a questão mostram que ela não se reduz a uma atividade cognitiva e que o processo de elaboração semântica se enraíza na experiência do sujeito. O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetiva, mas de acolher os sentimentos dos alunos, incentivando seu envolvimento pessoal com a leitura.

Tradução adaptada, com a devida autorização, de "Pratiques de lectures: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?", publicado em *Le Français Aujourd'hui*, Paris, v. 2, n. 157, p. 65-73, 2007.

LEITURA • ENSINO MÉDIO • LITERATURA • LEITOR

READING PRACTICES: HOW TO FAVOR EXPRESSION OF THE READER-SUBJECT?

ANNIE ROUXEL

TRANSLATED BY Neide Luzia de Rezende and Gabriela Rodella de Oliveira

ABSTRACT

This study discusses the subjective dimension of reading within the school context, distinguishing between analytical reading (with analysis and interpretation of text, often the only modality practiced in schools) and cursive reading (denomination currently used in France to denote autonomous personal reading, exempt from coercive evaluation). This last modality of reading has been included in the official secondary school curriculum since 2001, as a new possibility for the teaching of reading. Contemporary studies in this area have shown that the cursive reading is not limited to a cognitive activity, and that the process of semantic elaboration is rooted in the subject's experience. The reader's subjective investment is a functional necessity in literary reading, since he is the one who completes the text and imprints upon it its singular form. Therefore, it is not an issue of abandoning the study of the work in its formal and objective form, but rather of accepting students' sentiments, encouraging their personal involvement with their reading.

COMO LEMBRAM ANTOINE COMPAGNON e Gérard Langlade, respectivamente, no ensaio *Le démon de la théorie** (1998) e no artigo do número 145 da *Français Aujourd'hui* (2004a, p. 85-96), a história do ensino de literatura há muito tempo remete a uma exclusão da leitura ou mesmo do leitor como sujeito. Do positivismo de Lanson, que concebia a explicação do texto como “uma lição de coisas”, ao formalismo proveniente da análise estrutural claramente prescrito pelas instruções oficiais e programas de fins dos anos de 1980, as práticas escolares de leitura deixaram pouco espaço à subjetividade do leitor. “Leitor em liberdade vigiada” (COMPAGNON, 1998, p. 172), obrigado a proceder a uma significação consensual do texto, quando não estabelecida e congelada, o aluno do ensino médio dispunha apenas de uma margem estreita para exprimir sua interpretação ou seu julgamento pessoal. Na verdade, o estudo do texto, longe de ser um espaço de reações individuais e coletivas, era muito mais uma formação concebida como submissão ao texto. A aceitação das teorias da recepção no meio escolar a partir dos anos de 1990 contribuiu essencialmente para definir a norma de recepção a partir do “leitor modelo ou implícito”: o aluno, instituído leitor, era convidado a desconfiar da leitura ingênua, a se desfazer de condutas espontâneas e subjetivas para respeitar os “direitos do texto”. Apenas a partir de 2004 a noção de “sujeito leitor” passa a ser abertamente discutida e levada em conta dentro da esfera didática¹. Onde nos encontramos hoje? Se admitimos com Iser (1985) que, no que diz respeito ao autor, o leitor assume na leitura “uma parte igual no jogo da imaginação” que constitui o texto, como fazer emergir o sujeito leitor no sujeito escolar? Seria possível

*
Obra traduzida
para o português:
COMPAGNON, Antoine.
O Demônio da teoria.
Belo Horizonte: UFMG,
1999. (N. da T.)

¹
Colóquio de Rennes,
*Sujeitos leitores e
ensino da literatura*, em
janeiro de 2004.

isso? Em que medida? A observação crítica das práticas de leitura escolar e privada dos alunos de ensino médio deveria permitir que fizéssemos um balanço e fornecer pistas para a reflexão sobre o ensino.

PRÁTICAS DE LEITURA

LEITURA ANALÍTICA: COM A RÉDEA NO PESCOÇO

A obra de Todorov (2007), *La littérature en péril*^{**}, aborda um problema há muito discutido: a perda de sentido e o desvio tecnicista do ensino de literatura. Ilumina cruamente as práticas correntes que tendem a fazer do texto o pretexto para a aquisição de saberes, confundindo, assim, instrumentos e finalidades.

Sem dúvida, isso não é novo. A crítica severa à leitura literária escolar em sua forma de estudo analítico tornou-se um clichê do qual, por vezes, se ignoram as intenções ideológicas – passadistas e reacionárias. Prudência, então, e lucidez! Não podemos nos contentar em incriminar o modelo de leitura literária em vigor nas salas de aula sem abrir perspectivas para que saíamos do impasse. Detenhamo-nos um instante sobre o complexo estatuto e as finalidades da leitura analítica no ensino de francês. A leitura analítica, lenta, que se interessa pelo detalhe do texto, é, muito raramente – exceto para os especialistas – uma modalidade de leitura para si. Ela é uma prática escolar, espaço de aprendizagem e de avaliação de saberes e competências, dentro do qual, com frequência, “o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender” (BARTHES, 1984, p. 40-41). Sua ambiguidade reside no duplo paradoxo: por um lado, a tensão entre estudo e leitura e no modo como esta é realizada, por outro, o fato de que a aprendizagem em classe dessa forma de leitura visa a uma prática de leitura puramente individual e singularmente diferente. Além disso, a análise do texto, que tende a levar o singular para o geral, remete mais a um aprendizado da “poética” – em particular a de Genette – do que a uma abordagem crítica interessada na singularidade das obras. Dessa maneira, a tônica recai sobre a observação dos fatos objetiváveis, uma observação que conduz a um acordo de juízos e desemboca em um discurso consensual. Finalmente, a leitura analítica pretende formar um leitor capaz de responder às injunções do texto, e esse leitor não tem nenhuma voz enquanto sujeito sobre o assunto. O exercício escolar convida um sujeito escolar a quem se ensina “modelos e competências de leitura tidos como necessários e pertinentes”, pois, explica Viala (1987), “ensinar a literatura é codificar a maneira de ler as obras”. A autoridade da norma pesa fortemente sobre a “retórica do leitor”, a ponto de, muito frequentemente, o aluno se desengajar e não se afirmar em relação ao texto. Resignação desiludida, derrisão, indiferença, rejeição, todas essas

**

Obra traduzida para o português: TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009. (N. da T.)

reações descritas por Baudelot, Cartiez e Detrez (1999) são as dos leitores que suportam mal ter rédeas ao pescoço.

NOVOS ESPAÇOS... UM TROTE MAIS SUAVE

A introdução da leitura cursiva e da escritura de invenção nos programas dos liceus em 2001 pode ser analisada como uma resposta institucional à falência do modelo de leitura analítica em vigor.

Doravante, ao lado do exercício codificado de leitura analítica, surge outra prática de leitura, mais flexível, a leitura cursiva. Descrita como “a forma livre, direta e corrente”² da leitura, ela se define por seu “tempo” rápido e por sua função: “apreender o sentido a partir do todo”. Leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais.

Na verdade, conforme as classes e os docentes, a leitura cursiva revela práticas muito heterogêneas que vão desde a quase autonomia do aluno – até mesmo com o abandono do jovem leitor a ele mesmo –, à orientação mais ou menos precisa da leitura por meio de instruções. Acompanhamento muito variado, portanto, em sua forma e suas exigências. No entanto, essa breve experiência de seis anos trouxe à luz o interesse de abordagens mais livres da leitura. Nesse sentido, os diários de leitura mantidos pelos alunos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária. O jovem leitor exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre aquilo que sente. Dessa forma, aquele aluno, impressionado pela fascinação que experimenta com a leitura de *La mort est mon métier*, de Merle (1952), ou, então, aquela leitora das *Lettres à un jeune poète*, de Rilke (1929), que reflete sobre a origem do prazer que lhe causa uma frase sem contudo conseguir defini-lo: fruição das palavras? emoção ligada à significação do enunciado? – provavelmente ambos, indissociavelmente misturados.

A leitura cursiva introduz, na leitura escolar, um espaço de liberdade para o sujeito leitor. A confrontação de comentários de poemas, uns seguindo o procedimento analítico, outros na sequência de leituras cursivas, é esclarecedora (ROUXEL, 2005, p. 201-202): ao passo que os primeiros se interessam pelo jogo das formas e se organizam em torno de eixos de estudo hierarquizados, os segundos introduzem as reações do leitor e abandonam a estrutura canônica. O indício mais significativo desse distanciamento do investimento do sujeito reside nas escolhas das modalidades enunciativas: impessoais, no primeiro caso, como se se tratasse de produzir um comentário consensual – anônimo; no segundo, pessoal, com o emprego do “eu”.

2

B.O. n. 28, de 12 de julho de 2001 – Programa de ensino da classe de primeiro ano do ensino médio geral e tecnológico: Francês.

Notemos, todavia, que a prática conjunta das duas formas de leitura tende a conferir uma dimensão, se não mais analítica, pelo menos mais reflexiva à leitura cursiva. Se a porosidade é efetiva, ela é no entanto assimétrica, pois a leitura analítica pouco se beneficia do investimento do sujeito, observado nas situações de leitura cursiva.

A escritura de invenção pode ser considerada como a reação escrita da leitura literária e, dessa forma, ser apreendida naquilo que revela da recepção de um texto. Representa uma voz indireta e criativa para exprimir um olhar pessoal sobre uma personagem, uma situação, um estilo. Todavia, essa abertura é mais uma virtualidade, uma potencialidade, do que uma realidade, uma vez que a escritura de invenção vem se imobilizando ao longo do tempo no estatuto de gênero escolar (DENISOT, 2005).

AOS SALTOS E CAMBALHOTAS

Por definição, a leitura privada não se deixa observar. Não é fácil, portanto, descrever o sujeito leitor nesse espaço íntimo, uma vez que os traços escritos dessa leitura são raros e inadequados para se apreender aquilo que quase sempre se dissipa no instante mesmo em que nasce do encontro com o texto. Da experiência de leitura somente alguns fragmentos chegam à consciência do leitor e se pode duvidar da possibilidade de se transmitir tal experiência. “Mas o que se pode contar de uma leitura?” escrevia Gide (1965), em *Si le grain ne meurt*, “Apresenta-se o mais aparente; o mais importante, sem contornos, escapa à captura”; o ser resta opaco a si mesmo. Não é de se admirar, portanto, que os traços de leitura presentes nos diários íntimos dos adolescentes soem tão lacônicos, urdidos de não ditos. O jovem leitor sente-se incapaz de dar conta da emoção que o invade, de explorar a intuição que aflora; ele sabe que ler equivale a ler-se a si mesmo. Desse modo, os traços observados nos diários pessoais³ compõem-se mais usualmente de citações acompanhadas ou não de um julgamento lapidar, que fala da aquiescência ou da reprovação, mas, mais frequentemente, da admiração e até mesmo da exaltação. Por vezes as passagens copiadas são tão longas que compõem, no diário, uma espécie de antologia pessoal; às vezes esses extratos são apresentados sem comentários, pois, explica o leitor, o texto basta por si só. Enfim, não é raro que a admiração por um escritor conduza o jovem leitor a um procedimento de escrita empática, por vezes eco do texto amado e homenagem a ele.

Se o espaço privado parece ser por excelência o lugar da expressão do sujeito leitor, vemos que as modalidades de seu dizer são variáveis, indiretas e pouco explícitas. A ele é permitido escolher o silêncio; pode também, como tão poeticamente evocam De Certeau, em *L'invention du quotidien*, ou Bayard (2007), em seu ensaio sobre a não-leitura (1980), agarrar-se

³ Diários pessoais confiados e analisados por estudantes de *master 2* (pesquisa em Didática da Literatura), da Universidade de Rennes 2, entre 2005 e 2006.

com deleite aos núcleos de sentido captados na vagabundagem pelo texto. Mais que um lugar de expressão do sujeito leitor, a leitura é um lugar de existência.

Ao final dessa apresentação, pode-se medir a distância entre leitura analítica e leitura privada no que concerne ao investimento do sujeito leitor. Se uma porta é entreaberta à expressão do sujeito com a leitura cursiva e a escritura de invenção, não é assim no que tange à leitura analítica. Ainda que esta última, em princípio, vise à objetividade na descrição de determinados fenômenos textuais, ela não pode conduzir à exclusão de toda expressão singular da subjetividade do leitor. Ao contrário, nessa situação precisa, convém instituir a subjetividade do leitor, tendo consciência de seus limites, e isso só é possível se não nos esquivamos da dimensão ética e antropológica da literatura, pois é sob essa condição que a leitura se torna uma experiência humana de forte envolvimento simbólico.

A desconfiança com relação à subjetividade nos conduz muitas vezes a considerá-la e defini-la como desvio ou transgressão em relação à norma (aqui no sentido de consenso interpretativo). É pertinente essa equação? A subjetividade de um sujeito não pode unir-se àquela do arqui-leitor que constitui o grupo classe? E se ela diverge, devemos por acaso bani-la? Definitivamente, o que importa, para sair do impasse, é restabelecer o sujeito no coração da leitura e acolher na sala de aula suas reações, que irão orientar os processos interpretativos.

O TEXTO DO LEITOR NO CERNE DO PROCEDIMENTO INTERPRETATIVO

Se desejamos formar leitores de literatura no ensino médio, convém sair do formalismo e reabilitar a subjetividade do leitor. Toda verdadeira experiência de leitura envolve a totalidade do ser. As pesquisas contemporâneas sobre leitura – Bayard, Clément, Jouve, Langlade – mostram que ela não se reduz a uma atividade cognitiva e que o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do sujeito. O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular.

O TEXTO DO LEITOR

“O texto do leitor” detém hoje a atenção dos pesquisadores. Assim, Bayard declara em seu célebre ensaio *Qui a tué Roger Acroyd?*:

Não existe texto literário independente da subjetividade daquele que o lê. É utópico pensar que existiria um texto objetivável, sobre o qual os diferentes leitores viriam a se projetar. E se esse texto

existisse, infelizmente seria impossível chegar a ele sem passar pelo prisma de uma subjetividade. É o leitor que vem completar a obra e fechar o mundo que ela abre; e ele o faz a cada vez de uma maneira diferente. (1998, p. 128)

Bayard não só chamou a atenção para a incompletude do texto, como antes dele já fizera Umberto Eco, mas abalou a noção de texto como um todo finito, estável, objetivável, para introduzir a ideia de texto singular e mutável, criado pelo leitor a partir dos signos sobre a página: “Cada leitor constitui sua própria rede de indícios – *não é o mesmo texto que é lido*” (BAYARD, 1992, p. 90).

Essa ideia corresponde à de Jean Bellemin-Nöel, para quem o texto só tem existência se modelado pelo leitor. A perspectiva psicanalítica adotada pelo crítico acentua ainda a importância e a significação dessa apropriação do texto:

Não existe em parte alguma algo como “O” texto – exceto para se referir ao “Texto” (aquele do autor, tal qual). A isso que eu chamo texto, se quisermos que essa palavra tenha algum interesse, é sempre “meu texto”: uma versão da obra para meu uso, com os vazios do que não me diz nada e as saliências daquilo que me faz sonhar demoradamente, muitas vezes conforme uma ordem que pouco tem a ver com a sequência da intriga explícita. [...] Se há uma arte, no comentário, de restituir o Texto a texto (à textualidade), existe antes de tudo na leitura *textanalítica* uma preocupação e um prazer de apropriá-lo como *meu* para *escutá-lo* a fim de melhor *me* fazer percebê-lo e de fazê-lo mais bem percebido *aos outros*. (2001, p. 169)

Bellemin-Nöel sublinha a propriedade do texto que faz dele um espelho identitário no qual se refletem os interesses conscientes ou inconscientes do sujeito leitor. Se podemos falar de um “texto do leitor”, não é somente porque o texto é modalizado por quem o lê, mas também porque o leitor está presente no texto que produz.

Essa presença é tal – fortemente tecida na matéria do texto – que ela transparece com evidência em todas as atividades de comentário, mesmo quando este, aparentemente distanciado, é o produto de um especialista. Desse modo, Bruno Clément (1999, p. 16) explica que “a qualidade do comentador [...] não somente designa, mas também ‘inventa’ seu objeto”, e que isso que o comentador perscruta é seu próprio texto de leitor, ou mais exatamente as eflorescências desse texto em construção, pois o texto do leitor não é anterior ao comentário, ele é produzido por esse mesmo comentário, que se esforça por capturá-lo e imobilizá-lo.

Tentando circunscrever mais precisamente as transformações introduzidas no texto pelo leitor, somos conduzidos a nos interrogar sobre a metáfora do prazer de vampiro utilizada por Bellemin-Noël (2001) e sobre o que Langlade (2005) designa por “a atividade ficcionalizante do leitor”. Bellemin-Noël (2001, p. 6) apresenta a leitura como uma atividade vampiresca “pela qual um sujeito assimila seu objeto [...] sugando-lhe o sentido”. A essa imagem da absorção, da incorporação do texto pelo leitor, responde, reciprocamente, a da projeção do mundo do leitor no texto. O leitor cria uma nova “fábula”, projetando no texto sua axiologia e seus fantasmas e reforçando a coerência mimética da obra, três operações constitutivas de sua atividade ficcionalizante. Seja qual for o ponto de vista adotado, o resultado é o mesmo: o texto do leitor resulta de uma mescla do texto do autor e do imaginário do leitor.

LIMITES E SIGNIFICAÇÃO

O investimento do leitor, sua criatividade, se desenvolvem particularmente dentro do espaço variável mas limitado dos implícitos do texto e dentro de zonas de indeterminação, sejam estas de nível local ou concernentes à significação global das obras abertas. Mas sua subjetividade ultrapassa a resposta às injunções do texto e surge de maneira imprevisível onde não é esperada; Jouve (2004, p. 108) evoca a esse propósito uma “subjetividade acidental”. Também convém interrogar: até que ponto o sujeito leitor pode metamorfosear o texto? Quais limites dar a essa reconfiguração?

Essas questões se impõem particularmente no âmbito da sala de aula quanto à avaliação das condutas interpretativas. Elas evocam a existência de uma norma, que pede respeito aos “direitos do texto”, e chamam a atenção para a necessidade de desenvolver nos alunos a reflexão e o distanciamento crítico.

Entretanto, na situação contemporânea de desapego aos estudos literários, antes de estigmatizar como insuficientes ou como erros de leitura os transbordamentos de subjetividade, podemos interpretá-los como indícios de uma relação viva com o texto, a qual pode nutrir o processo de elaboração semântica e orientar o procedimento interpretativo. Lancemos doravante um olhar positivo sobre o que aparece como a marca de um investimento pessoal: identificação e ilusão referencial pertencem à “experiência literária” e são largamente preferíveis à postura da exterioridade.

A observação fora do campo escolar, de diários de leitura de leitores experimentados – mediadores do livro ou escritores –, mostra, ademais, que a submissão às prescrições do texto importa menos que o interesse e o proveito pessoal que o leitor pode extrair de sua leitura e que esses leitores não hesitam em “utilizar”⁴ o texto, até mesmo distorcendo seu sentido, para pensar o mundo e conferir algo mais a sua própria existência. Desse

4

Ver a esse propósito a distinção feita por Umberto Eco (1996, p. 16-17) entre “utilizar” e “interpretar”, em *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*: “Não é proibido utilizar um texto para sonhar de olhos abertos – nós o fazemos todos de tempos em tempos. Mas sonhar de olhos abertos não é uma atividade pública. Isso nos leva a evoluir dentro do bosque narrativo como se ele fosse nosso jardim particular”.

modo, em *Journal d'un lecteur*^{***}, Alberto Manguel (2004) tece relações entre as obras que leu ao longo de um ano e os acontecimentos do mundo e de seu ambiente cotidiano. É pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o universo do leitor que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito.

PERSPECTIVAS DIDÁTICAS

A análise das maneiras de ler de leitores experientes evidencia notáveis variações na atenção dada tanto ao conteúdo existencial quanto à forma da obra, sobretudo, ela revela a importância da subjetividade no olhar lançado a um texto. A partir disso, se reconhecemos que o investimento do leitor como sujeito é incontornável e necessário a toda experiência verdadeira de leitura, parece urgente repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar. É possível modificar a relação com o texto construído por meio da leitura escolar desenvolvendo uma “didática da implicação” do sujeito leitor na obra. Para isso, convém incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços, em seu discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e fantasmático. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetivável, mas de acolher os afetos dos alunos e de incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais na leitura.

É preciso encorajar as abordagens sensíveis das obras, atentar para a recepção dos alunos ou daquilo que eles aceitarão manifestar de sua experiência estética. A dimensão social da leitura escolar pode ser um entrave à palavra dos alunos que são bem conscientes de que se revelam ao falar de suas leituras. A questão ética que se coloca, portanto, encontra em parte sua resposta no fato de que o “eu” que reage às proposições ficcionais da obra é um “eu fictício”, um dos eus possíveis criados pela situação. Mas esse aspecto escapa aos alunos, se levarmos em conta as análises que eles fazem de suas experiências de leitura em suas autobiografias: os alunos consideram que seu “eu” é um dado construído que se revela mais do que se transforma por meio da leitura. É uma concepção essencialista da identidade que aparece em seus escritos. Esse advento do leitor como sujeito pode sobrevir ainda mais se a classe for pensada como lugar de emergência e de confrontação de leituras subjetivas.

A leitura literária analítica nutre-se, portanto, do plural das experiências e se elabora na intersubjetividade, sem exigir o abandono total das intuições singulares. A abertura do consenso ao plural das interpretações deverá atenuar a violência simbólica manifestada até aqui e autorizar a afirmação do sujeito leitor no sujeito escolar.

Obra traduzida para o português: MANGUEL, Alberto. *Os Livros e os dias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. (N. da T.)

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. Sur la lecture. In : _____. *Le Bruissement de la langue*. Paris: Seuil, 1984. p. 37-47. (Coll. Points- Essais, 4)
- BAYARD, Pierre. *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?* Paris: Minuit, 2007.
- _____. *Qui a tué Roger Acroyd ?* Paris: Minuit, 1998.
- BELLEMIN-NOËL, Jean. *Plaisirs de vampires*. Paris: PUF, 2001.
- BAUDELLOT, Christian; CARTIER, Marie; DETREZ, Christine. *Et pourtant ils lisent...* Paris: Seuil, 1999.
- DE CERTEAU, Michel. *L'Invention du quotidien*, 1: Arts de faire. Paris: Gallimard, 1980. (Coll. Folio Essais, n. 146)
- CLÉMENT, Bruno. *Le Lecteur et son modèle*. Paris: PUF, 1999.
- COMPAGNON, Antoine. *Le Démon de la théorie: littérature et sens commun*. Paris: Seuil, 1998.
- DELACOMPTÉE, Jean-Michel. Un peu moins de science, un peu plus de conscience. *Le Français Aujourd'hui*, Paris, n. 145, p. 43-48, 2004. (Le littéraire et le social)
- DENISOT, Nathalie. Écriture d'invention et culture littéraire: images de scripteurs-lecteurs. In: RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE, 7., 2005, Montpellier. *Communication...* Montpellier: IUFM, 2005.
- ECO, Umberto. *Les Limites de l'interprétation*. Paris: Grasset-Fasquelle, 1992.
- _____. *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*. Paris: Grasset- Fasquelle, 1996.
- GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Vega, 1984.
- GIDE, André. *Si le grain ne meurt*. Paris: Gallimard, 1965. (Coll. Folio)
- ISER, Wolfgang. *L'Acte de lecture*. Bruxelles: Mardaga, 1985.
- JOUBE, Vincent. La Lecture comme retour sur soi: de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. *Le Sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Paris: PUR, 2004. p. 105-114.
- LANGLADE, Gérard. L'Activité fictionnalisante du lecteur. In: SEMINAIRE DU LABORATOIRE DLLJ DU CELAM, équipe d'accueil n. 3206, 27 janvier 2005, Université de Rennes 2. *Communication...* Rennes, 2005. Disponível em: <<https://www.uhb.fr/labos/celam/index.htm>>. Acesso em: 2007.
- _____. Sortir du formalisme: accueillir des lecteurs réels. *Le Français Aujourd'hui*, Paris, n. 145, p. 85-96, 2004a.
- _____. Le Sujet lecteur, auteur de la singularité de l'œuvre. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. *Le Sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Paris: PUR, 2004b. p. 81-91.
- LE FUSTEC, Annie; SIVAN, Pierre. Lectures sans esquives. *Le Français Aujourd'hui*, Paris, n. 145, p. 49-59, 2004. (Le littéraire et le social)
- MANGUEL, Alberto. *Journal d'un lecteur*. Arles: Actes Sud, 2004.
- MERLE, Robert. *La Mort est mon métier*. Paris: Gallimard, 1952. (Coll. Folio)
- RILKE, Reiner Maria. *Lettres à un jeune poète*. Leipzig: Insel, 1929.

- ROUXEL, Annie. *Enseigner la lecture littéraire*. Paris: PUR, 1996.
- . *Lectures cursives, quel accompagnement?* Delagrave: CRDP Midi-Pyrénées, 2005.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. *Le Sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Paris: PUR, 2004.
- TODOROV, Tzvetan. *Critique de la critique*. Paris: Seuil, 1984.
- . *La Littérature en péril*. Paris: Flammarion, 2007.
- VIALA, Alain. L'Enjeu en jeu: rhétorique du lecteur et lecture littéraire. In: PICARD, Michel (Dir.). *La Lecture littéraire*. Paris: Clancier-Guénaud, 1987. p. 20-25.

ANNIE ROUXEL

Professora do Instituto Universitaire de Formation des Maîtres D'Aquitaine de l'Université Montesquieu Bordeaux 4 e responsável pelo Centre d'Études des Littératures Anciennes et Modernes de l'Université Rennes 2 – França
ani.rouxel@orange.fr