

modos de ler

teoria e pedagogia da leitura



marcia lisbôa
costa de oliveira

Letraria 

modos de ler

teoria e pedagogia da leitura

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

modos de ler

teoria e pedagogia da leitura

Araraquara
Letraria
2019



Modos de ler: teoria e pedagogia da leitura

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de.

Modos de ler: teoria e pedagogia da leitura. Araraquara: Letraria, 2019. 176 p.

ISBN: 978-85-69395-88-1

1. Leitura; 2. Pedagogia;
3. Teoria literária; 4. Professor.

Conselho editorial

Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos - UFRJ

Victoria Wilson da Costa Coelho - UERJ

Simone Batista da Silva - UFRRJ

Sumário

APRESENTAÇÃO	8
POLÍTICAS DA AMIZADE: PARA UMA (IM)POSSÍVEL APRESENTAÇÃO Paulo Cesar S. de Oliveira	10
CARO LEITOR (À guisa de introdução)	16
DECLARAÇÃO DE AMOR (ou: Da utilidade da Teoria)	22
FRAGMENTOS DE UM DISCURSO LEITOR	36
DO PROCESSO	46
A arte de interpretar	47
Artes de Ler	52
A leitura como jogo	62
DO PRAZER	66
Prazer e desconforto	67
Prazer e abertura	69
Prazer e compreensão	69

DA ÉTICA	74
O controle dos sentidos	75
O controle dos textos	90
O controle moral	94
DO VIRTUAL	103
Entre texto e hipertexto	104
Hiperleituras?	109
As miragens do Virtual	116
DO MÉTODO	122
Expandindo conceitos	122
A Narrativa como caminho	129
Além das Estruturas	156
CONCLUSÃO	160
REFERÊNCIAS	165
SOBRE A AUTORA	175

Apresentação

O texto que apresento neste *e-book* é um desdobramento da pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ao longo das quase duas décadas que separam a produção desse texto de sua publicação, ele foi compartilhado com vários alunos. Muitas vezes me foi sugerida a sua publicação, mas sempre hesitei, considerando a especificidade do tema e uma certa insegurança em relação ao resultado de minha pesquisa.

A decisão de publicação foi fruto da reflexão sobre o fato de a pesquisa ter sido financiada por uma bolsa do CNPQ que me permitiu dedicação à elaboração da tese. Daí a opção pelo formato *e-book*, disponibilizado para *download* gratuito, forma que me pareceu mais democrática e mais propícia à disseminação do texto.

Na revisão para a publicação, procurei preservar as ideias contidas no texto original. Assim, ajustei algumas passagens, fiz correções e reestruturações que visaram tornar o texto mais legível e mais adequado ao contexto contemporâneo, sem, no entanto, alterá-lo substancialmente. Nesse movimento, excluí também referências que perderam o sentido com o passar dos anos.

A releitura crítica do texto forneceu-me a rara oportunidade de visitar ideias e identificar mudanças em meu modo de pensar a literatura, a leitura, o ensino, os textos digitais e, de certa forma, possibilitou-me o exercício de uma arqueologia de mim mesma. Nesse processo, pude perceber algumas ingenuidades no texto inicial, localizar truncamentos e identificar termos e concepções que não refletem mais meus posicionamentos. Pude também retomar pensadores dos quais havia me distanciado e redimensionar a importância que as leituras empreendidas assumiram na constituição de minha identidade profissional.

A oportunidade de reler-me nessas páginas também me fez repensar o longo caminho percorrido. Olhando para trás, junto pontas e me fortaleço para seguir adiante.

Como relação ao texto aqui apresentado, nele propus uma metodologia pautada pela reflexão teórica, que pretendia promover alguns encontros, aproximando binômios em tensão: a academia e a escola; o leitor comum e a crítica; a teoria e o senso comum, a teoria e a pedagogia, a internet e o livro. Tecendo textos teóricos, busquei engendrar um modo de ler no espaço da sala de aula.

Ficarei satisfeita se o leitor atual encontrar no texto alguma luz que eu tenha lançado ao acaso sobre algum ponto obscuro ou se encontrar alimento para suas próprias reflexões. Afinal, a leitura é um diálogo em que nos colocamos diante de um Outro que nos indaga, provoca, estimula, e nos põe, ao fim e ao cabo, diante de nós mesmos.

Políticas da amizade: para uma (im) possível apresentação

Paulo Cesar S. de Oliveira

Em um de seus textos, Jacques Derrida nos dizia que todo convite implica recusa. A recusa implícita no convite se deve a muitos fatores, inclusive a questões éticas. A intrusão no texto alheio revela sempre uma impossibilidade, a de apresentar o inapresentável, o pensamento de outrem, e pressupõe dar um parecer ao que já aparece, o dado inscrito na materialidade do fenômeno textual: aparição do inaparente. O pensamento intruso, mesmo o que se quer suplemento, deriva ainda de outra premissa, a da hospitalidade. O convite nos transforma em hóspedes de uma anfitriã que, ao nos aceitar, aceita o que está por vir. É deste acolhimento que pretendo falar, na impossibilidade da apresentação que, entretanto, quer retribuir a hospitalidade incondicional estampada no convite. Hospitalidade que me autoriza a falar antes, falar do porvir, como um estrangeiro diante do outro que me recebe e recebe meu discurso, minha palavra de antemão, reconhecendo-me como sujeito de direito em sua casa: eu, o estrangeiro, o absolutamente outro.

Falemos, portanto, das políticas da amizade e dos *Modos de ler*: teoria e pedagogia da leitura, de Marcia Lisbôa Costa de Oliveira. Amizade expressa pelo convite, ao qual a única surpresa seria a recusa; e pela hospitalidade, por onde vislumbramos os componentes éticos daquela que incondicionalmente deixa o outro ser. Este é um livro que trata fundamentalmente da hospitalidade incondicional, já que permite ao outro falar, mesmo em ausência, ainda que no luto; hospitalidade que não é dever porque cimentada nas políticas de casa aberta. Nesta casa, falam vivos e mortos, ecoam palavras, veem-se as pegadas de uma prática construída por Marcia Lisbôa

ao longo de uma caminhada que jamais foi somente acadêmica, pois se espraiou pelas relações humanas que construiu e lançou este livro no para-além da teoria e de seus desdobramentos. Editá-lo após tantos anos requer coragem, por um lado, no entanto, por outro revela algo latente que precisa ser dado a público.

É nesta *Ágora* que Marcia promove sua assembleia. Lá, a autora conversa com presentes e ausentes. Reconheço de imediato as dívidas do coração, expressas na dedicatória à inesquecível Francisca Nóbrega, vela e leme (Marcia me permitirá dizer isso) de seu barco, e nos laços de afeto que muito me comoveram ao ser requisitado, *con-vocado* a dar voz sobre o que virá, que é o texto essencial de Marcia, expressão da teoria traduzida na prática de ser e de “ser-com-o-outro”. Por isso o título da obra propõe “modos” plurais de utilização de uma teoria em diálogo com a pedagogia – e quem conhece Marcia Lisbôa sabe da verdade dessas relações.

Marcia é profundamente e principalmente uma teórica pedagoga. Está dito na apresentação, mas repito, para efeito de comprovação: academia e escola; leitor comum e leitor crítico; teoria e pedagogia; Internet e livro são aproximações que visam a um pensar-atuar. Na cena teórica vemos os diversos atores a se movimentarem no palco onde a pedagoga e seus hóspedes estão à vontade: a sala de aula da casa-escola, em cuja porta de entrada divisamos a “Verdade” drummondiana, segundo a qual meias pessoas adentram a casa com meias verdades e, mesmo quando arrebatam as portas da casa, descobrem que a opção pela verdade resulta em outras opções pela verdade. Talvez seja por isso que a escolha do título deste livro, no plural, recuse verdades e meias verdades, apontando, em seu lugar, os vestígios de uma prática: a prática de ensinar no jogo/exercício do aprender.

Explicar os capítulos seria redundante, visto que há um item no livro bastante eficiente quanto a isso. Prefiro destacar nos capítulos aquilo que os belos títulos expressam. Da relação bem-humorada entre uma declaração de amor à Teoria e a provocação à sua utilidade (Capítulo 2) à homenagem de Marcia a seus confrades culturais (Roland Barthes, com seus fragmentos; Jonathan Culler e seu humor refinado; Harold Bloom, no seu conservadorismo genial; Umberto Eco, em suas caminhadas inferiais, seja pelo texto mais árido ou pelo mais transparente), os capítulos convidam leitores os mais diversos a viajar, guiados pela máxima de que “todo livro, todo texto, é sempre um interlocutor”.

À leitura intrínseca dos impressionistas, puristas, metafísicos e tecnocratas Marcia Lisbôa propõe refletir sobre cada um desses modos de ler, questionando os cultores do gozo, do método, do hermetismo, dos binarismos, mas seu olhar nunca é de desaprovação, e sim, de quem se abre para cada um desses métodos e deles retira novas possibilidades, outros entendimentos promovidos por essa visita guiada à casa da verdade. Por isso, ela encerra belamente o Capítulo 2 convocando o leitor à cena da interpretação, propondo a ele sete perguntas que giram em torno dos funcionamentos da leitura e das possibilidades de ler, já expressas no título do livro e reafirmadas, capítulo a capítulo. Lisbôa não se exime do rigor da pesquisa, nem se esquiva da terminologia especializada, mas o afeto para com seus leitores, que não se restringem a professores e acadêmicos, a leva ao rigor da teoria e à clareza na exposição, seja quando detalha o vigor do pensamento platônico ou quando faz análise cerrada da crise epistemológica, finamente investigada em Michel Foucault e nos mestres da suspeita, Friedrich Nietzsche, Karl Marx, Ferdinand de Saussure, dentre outros pensadores da modernidade em crise. Ao investigar os múltiplos paradigmas conceituais do pensamento moderno, Marcia Lisbôa entrega aos leitores uma reflexão com inúmeras possibilidades interpretativas,

com generoso compartilhamento de fontes e interpretações, sem a pretensão a meias ou inteiras verdades.

Deste capítulo resulta, a meu ver, a questão mais polêmica de seu trabalho. Lisbôa revela seus vínculos estreitos, tanto com as teorias sobre o leitor e as leituras, mas recorda ainda um período esquecido e recente da história da Teoria Literária: o Estruturalismo e suas reverberações na Desconstrução, na Semiologia e nas demais áreas do pensamento. Afetivamente, ver os esquemas conceituais que marcaram uma época me leva a pensar na importância deste trabalho lançado agora, neste 2020 de tantas ameaças ao pensamento e ao ambiente teórico. Previsto no jogo do texto de Marcia Lisbôa, o prazer de ler e a abertura para o leitor reclamam formulações éticas renovadas, que vão sendo construídas na viagem conceitual que nos adverte sobre os perigos do controle do imaginário, a tutela dos sentidos e a racionalização da interpretação. Daí o papel fundamental do leitor “empírico” em “ativar as estruturas de leitura presentes na obra, preenchendo seus vazios com os saberes de que dispõe, baseando-se em suas vivências pessoais e nos códigos coletivos do grupo social em que circula”. A leitura é, portanto, atividade de risco, está sob o risco, sob o lance, no *subjectum* que certa vez, em sua casa sem meias verdades, Francisca Nóbrega definiu como aquele que se lança, se joga, sob o lance, no jogo do lance. A análise de Marcia Lisbôa acerca das diversas formas de controle do imaginário, sejam elas sociais, morais, éticas ou estéticas, soa terrivelmente atual nos tempos de hoje. O jogo de Marcia Lisbôa, melhor dizendo, seu lance, é de aposta alta. Porque viver é muito perigoso. Daí seu vaticínio, no último parágrafo do Capítulo 3: “A superabundância da informação pode funcionar como um narcótico para aqueles que não são capazes de perceber que nela estão representadas as miragens e vertigens da sociedade de consumo”.

Em “Do método”, último capítulo da obra, a teórica retoma a declaração de amor, agora pensando a “utilidade” da Teoria, o que na verdade, como dissemos, é mais uma das formas do jogo com a linguagem, que não dá tréguas às meias verdades, aponta e recusa estereótipos inscritos nas ideologias sociais, cujo contraponto são as políticas do texto e do leitor. Por meio de “exercícios”, Lisbôa nos ensina – a nós, professores – a ensinar; e aos leitores não acadêmicos, a ler de forma mais crítica e também aparelhada, cientes do risco de meias ou inteiras verdades que destoam do aspecto fundamental de uma pedagogia da leitura, que é promover a reflexão e possibilitar a emergência de sujeitos-leitores e não de leitores assujeitados. Como o pequeno Diego do conto de Eduardo Galeano, diante do desconhecido e incomensurável mar, Marcia Lisbôa nos ajuda a olhar.

As políticas de amizade não nos permitem recusar o convite da doutora, pesquisadora, professora e amiga Marcia Lisbôa Costa de Oliveira, pois a recusa seria, neste caso, uma confissão de *mea culpa*, da profunda inabilidade de traduzir a obra que o leitor terá em mãos nos limites de uma “apresentação”, que aqui quer ser, ao final, somente agradecimento, pelo convívio, pelas lembranças, pela possibilidade de agradecer ao público pelo convívio, pelo convite e falar da profunda amizade e admiração que nutro por esta jovem amiga, pensadora, professora, mãe. Que este *Modos de ler* seja – e será – um interlocutor privilegiado para muitos leitores. E que possamos desfrutar das inúmeras revelações deste texto-testemunho-testamento, que podemos rastrear através das pegadas luminosas que Marcia Lisbôa vem deixando nas areias do tempo.

Verdade

A porta da verdade estava aberta,
Mas só deixava passar
Meia pessoa de cada vez.

Assim, não era possível atingir toda a verdade,
Porque a meia pessoa que entrava
Só trazia o perfil da meia verdade.
E sua Segunda metade
Voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
Onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
Diferentes uma da outra

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
Seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade (1985, p. 41)

Caro leitor

(À guisa de introdução)

Tomemos em consideração a epígrafe deste e-book.

À verdade em toda a sua inteireza não nos é dado conhecer, por isso, é mister que aceitemos a nossa limitação e leiamos com especial cuidado os últimos versos. Eles iluminam com propriedade o que se vai fazer aqui: este texto é fruto de uma opção, de um recorte teórico. Por isso mesmo, é a apresentação de uma visão, mas também de uma miopia.

Por isso, escrevo esta introdução em primeira pessoa, para marcar o “lugar de onde falo”, ou seja, deixar claro que os posicionamentos aqui expressos trazem a marca da minha interpretação. Assumo, assim, que este texto não pode e não quer ser neutro.

Sou professora. Ser professora é, como ser poeta, um modo de viver. É por isso que este texto acaba impregnado de ensinanças.

Meus alunos todos entram e saem do texto sem pedir licença, porque é dos conflitos e prazeres da sala de aula que saem muitas das coisas que digo aqui.

O referencial teórico que percorri em sua preparação aponta para a complexidade das ideias contemporâneas e para a imensidão do caminho da leitura desde os primeiros tempos, mas as minhas motivações não podem deixar de fazer parte da pesquisa.

No doutorado, mais uma vez o tema da pesquisa foi uma escolha baseada na subjetividade. Escolhi estudar a leitura porque amo ler e amo a teoria. A cada dia, tenho mais certeza de que a teoria não

pode continuar a ser vista como um muro entre o leitor e o texto. Muito menos como um arsenal de técnicas destinadas a aparelhar a autópsia do texto.

Já se disse que o crítico é um parasita, considero mais adequado lembrar que todo crítico é um leitor. Esse modo teórico de ler, mesmo nas modalidades mais áridas, pode ser motivo de imenso prazer.

Assim como o leitor do literário, o leitor da teoria pode sentir-se vivo, interagir com os conceitos, as construções metodológicas – desde que acredite que não existe uma Verdade, e que, por consequência, cada um dos universos críticos porte sua verdade – diferente.

Sinto isso muito claramente quando comparo a sensação de ler, por exemplo, duas produções de Umberto Eco: “O nome da Rosa” e “Os limites da Interpretação”. Nos dois casos, a leitura suscita debates, ampliação de horizontes, convergências e divergências. Todo livro, todo texto, é sempre um interlocutor.

Alguns meus amigos teóricos vão passear à vontade por esse texto.

Barthes, é claro.

E Jonathan Culler, com quem converso concordâncias.

E Harold Bloom, um paladino dos clássicos difamado pelos politicamente corretos, literato à moda antiga de conversa agradável e instigante.

E Umberto Eco, amigo das conversas amenas às densas sequências semióticas. Com ele, saboreio ideias como quem bebe um bom vinho encorpado, às vezes sentindo o amargor da fina ironia.

N'O livro de Areia, Borges fabrica a imagem de um livro que não tem começo e no qual, a cada vez que é folheado, surgem novas páginas entre aquela que se lê e a capa. O livro sem começo assemelha-se à tese que deu origem a este e-book.

Daí a angústia de escrevê-la: como começar a argumentar sobre a leitura, ou, pior: Onde quero chegar?

Por isso é que entre a folha de rosto e o fim do texto ficaram muitas outras páginas por escrever.

Considerando que a teoria é essencialmente a abertura à interrogação, não objetivamos construir uma metodologia fechada, mas apontar caminhos – retomando a etimologia da palavra Método – para que cada professor possa fazê-lo em sua prática. Para isso, traremos à tona conceitos que podem ser bastante produtivos quando inseridos no ambiente escolar, sobretudo se compreendidos em sua complexidade, em lugar da habitual “facilitação” empregada nos manuais destinados aos professores que trabalham no ensino fundamental.

Nosso foco, aqui, então, foi balizado pelas teorias da literatura.

O segundo capítulo faz uma declaração de amor à teoria, defendendo sua presença constante em sala de aula. Nesse capítulo, são apresentados perfis hipotéticos de professores de literatura/leitura, construídos com base nas diferentes concepções acerca das funções da literatura. Tais perfis foram agrupados segundo a visão intrínseca ou extrínseca do literário que os configura.

O terceiro capítulo, que busca responder a algumas das questões mais frequentes sobre a leitura, alinhava fragmentos de um discurso leitor, tomando como referência os conceitos da Semiologia, da Semiótica de Eco e da Estética da Recepção. Apresentamos nesse capítulo uma síntese de suas visões sobre o processo de leitura, o prazer de ler e a tensão entre abertura e fechamento do texto.

No item dedicado à ética, discutiremos o controle sob diferentes aspectos, pensando, sobretudo, a relação entre poder e leitura. Retomando o que afirmamos anteriormente, se a teoria é a abertura à reflexão, essas relações de poder que se instalam na leitura precisam ser revistas. A escolha dos textos a serem lidos será um dos aspectos abordados nesse item.

Veremos como essa tensão está presente na tentação de determinar a Verdade do texto, na censura, na determinação do cânone e na percepção do literário como repositório de preceitos morais.

Ainda no terceiro capítulo, no item referente à análise do impacto do virtual sobre a leitura literária, pensaremos a relação entre texto e hipertexto. Questionaremos então a existência do que poderíamos chamar de *hiperleituras* e apontaremos a necessidade de estarmos vigilantes diante das miragens do virtual.

Na construção do método, retomaremos várias ideias teóricas desenvolvidas ao longo do século XX para apontar a mobilidade conceitual como principal característica do ensino bem-sucedido de leitura.

Toda a reflexão aqui desenvolvida prende-se à formação do leitor literário, mas não exclui outras linguagens. Em síntese, pretendemos propor modos de ler literatura apoiados na teoria.

Embora tenhamos consciência de que os livros didáticos são o material de leitura mais acessível à maioria dos professores brasileiros, consideramos que suas especificidades demandam um estudo bastante diverso daquele que propomos aqui.

Por outro lado, como já afirmamos, temos consciência do fato de que as condições sociais da leitura em nosso país são extremamente desiguais, dificultando o acesso de grande parte da população à leitura impressa. Por esse motivo, pode parecer extravagante nossa opção pela problematização da leitura no espaço do virtual. No entanto, acreditamos que é preciso iniciar a reflexão e buscar desde já caminhos metodológicos para evitar que sejamos engolfados pelas miragens do virtual.

Como justificativa para o perfil assumido pela tese que deu origem a este *e-book*, lembramos que a academia guarda múltiplas funções, uma das quais refere-se à relação entre esta e o sistema escolar básico.

Para assumir seu papel social, a Universidade brasileira precisa também se dedicar a “traduzir” o conhecimento que produz, tornando-o compreensível, e até “aplicável”, pelos que têm a responsabilidade de mudar o quadro educacional brasileiro.

Poderíamos pensar em dois níveis de trabalho, um teórico, outro técnico. No nível teórico se dá a reflexão acadêmica por excelência sem preocupações pragmáticas; no nível técnico, seria importante a criação de instrumentos de comunicação nos quais seriam publicados ensaios dirigidos aos profissionais do ensino, explicitando de maneira didática as reflexões acadêmicas, sem banalizá-las. Assim, esses conceitos poderiam tornar-se bases para a formulação de metodologias.

Pretendemos que este texto exerça essa função.

Declaração de amor

(ou: Da utilidade da Teoria)

No filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, há uma cena que chama a atenção: o professor de Literatura, jovem e dinâmico, ordena que os alunos arranquem as páginas do ensaio intitulado “Como ler um poema”, escrito por um renomado PhD. Depois, o espectador compreende que a proposta do texto eliminado entrava em choque com o modo como o novo professor encarava seu papel. O ensaio rasgado afirmava que o valor de um poema deve ser medido matematicamente, posição frontalmente oposta àquela assumida pelo professor, que prega a poesia como experiência de vida.

Na ocasião em que assisti pela primeira vez ao filme, estávamos concluindo o curso de Letras e a iconoclastia juvenil nos levou a ver na cena aquilo que gostaríamos de fazer com nossos alunos: rasgar a teoria e deixar que as subjetividades viessem à tona.

Hoje, vejo a cena por ângulo diverso. Textos como aquele citado no filme realmente nada acrescentam ao aluno. São, como já dissemos anteriormente, “muros” entre o leitor e o texto. Foram análises desse tipo que geraram a ampla resistência à teoria (DE MAN, 1989) que hoje testemunhamos.

Essa resistência é bem clara em uma anedota que figura na contracapa da tradução brasileira da *Teoria Literária*, de Jonathan Culler (1999), que ironiza essa resistência.:

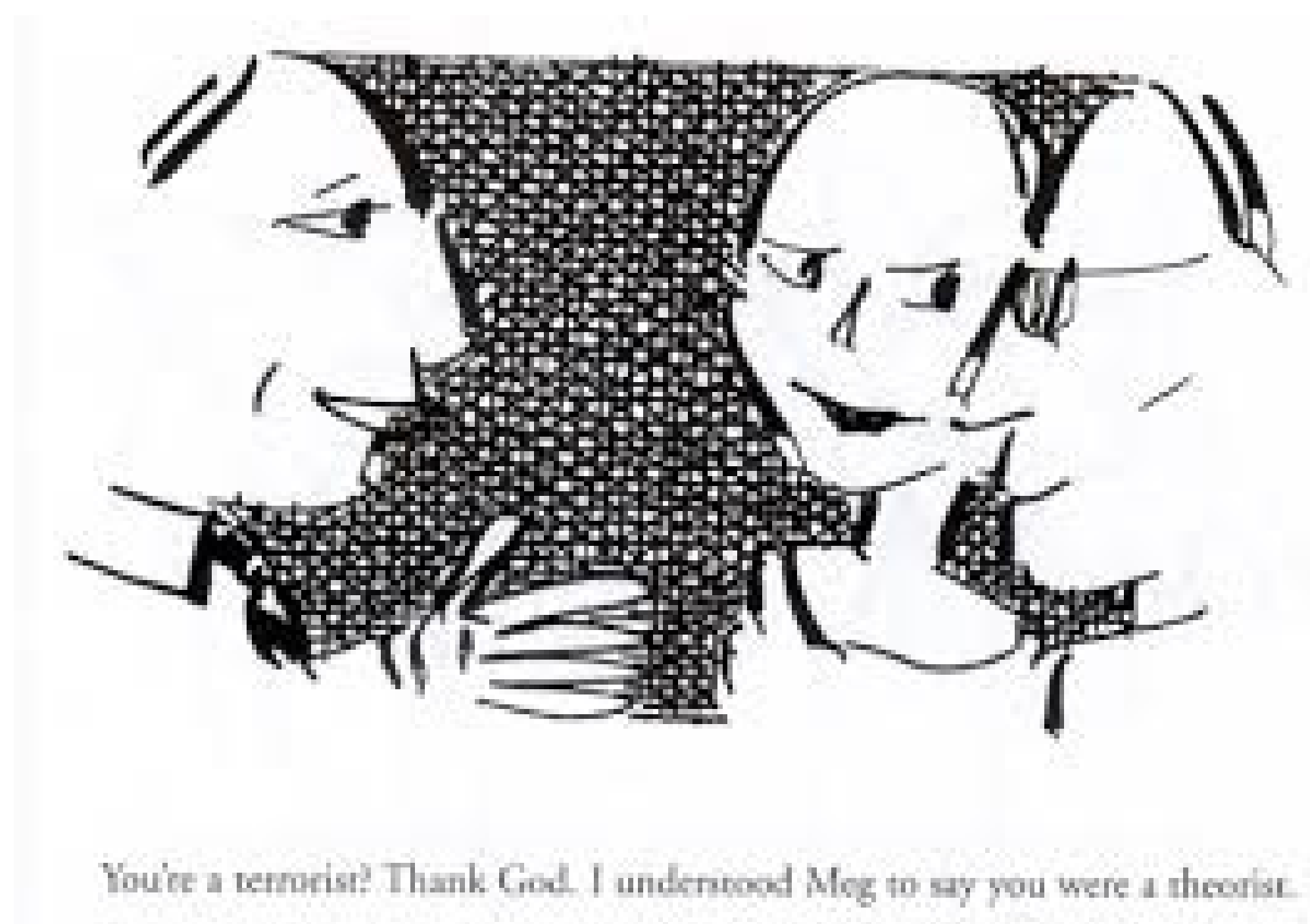


Figura 1 – Cartoon de Anthony Hayden-Guest

Fonte: <https://www.thecityreview.com/hguest.html>

Trad: Você é um terrorista. Graças a Deus! Entendi Meg afirmar que você era um teórico.

A tradução perde um pouco do sentido, pois em Inglês produz-se na resposta do pai um efeito que beira a homofonia entre os vocábulos *terrorist* e *teorist*.

Rejeitando a ideia de que a teoria possa ser mais ofensiva que o terrorismo, como satiriza o *cartoon*, que me parece totalmente deslocado no contexto contemporâneo, penso que quando se compreende a funcionalidade dos conceitos teóricos para o desenvolvimento da capacidade analítico-interpretativa do indivíduo, o trabalho de leitura ganha novos contornos

Então cabe indagar: por que as pessoas alimentam tanta ojeriza à teoria?

Com certeza, teóricos como o crítico citado no filme têm dado sua contribuição à visão da teoria como algo enfadonho, complicado e, por que não afirmar, aparentemente inútil.

Encontramos amparo para tal concepção na história das ideias teóricas. Lembremo-nos da *Poética* de Aristóteles, texto inaugural que foi lido durante séculos como conjunto de regras, prescrição de modelos. Esse enfoque levou a Teoria a identificar-se com a valoração e o crítico a assumir a tarefa de censor.

Mais tarde, no século XIX, os caminhos seguidos pela crítica, tanto o Biografismo, quanto o impressionismo, um pelo caráter erudito dos estudos desenvolvidos, outro pelo intenso subjetivismo, levaram à visão da crítica, respectivamente, como algo restrito aos doutos ou aos gênios.

No século XX, o trauma em relação ao que se fez no século anterior levou a crítica a rejeitar totalmente o que se desenvolvera até então. Assim, surge a tentativa de criar um aparato teórico com bases claras, segundo o método empírico preconizado pelos Formalistas Russos e seus sucessores. Mas o tempo é cruel e estes cientistas da literatura também acabaram mal compreendidos, pois seus trabalhos meticulosos muitas vezes foram *aplicados* como receitas de análise.

Percebemos que o problema da relação entre ensino e literatura está diretamente relacionado à concepção sobre a função de ambos. Isso se reflete no comportamento dos professores em sala de aula e poderíamos até, para explicitar tal afirmativa, experimentar a criação de uma tipologia dos professores de Literatura.

Tomemos como ponto de partida para isso três atitudes distintas de leitura: uma puramente hedonista, uma moralizante e a terceira, conciliatória.

Desdobrando estas três virtuais atitudes de leitura, construiremos a seguir perfis tipológicos dos professores de literatura, tomando também como referência a dicotomia entre estudo intrínseco e extrínseco da literatura.

Esses perfis não se baseiam em nenhuma pessoa real, nem pretendem caricaturar o ensino, servem-nos tão somente para encaminhar a reflexão.

Seguidores da leitura intrínseca são os professores **impressionistas**, os **puristas metafísicos**, os **herméticos** e os **tecnocratas**.

Os **impressionistas** deixam-se levar pelo gosto pessoal e entram em profundos devaneios estéticos durante a leitura. “Viajam” tanto no texto que os alunos não enxergam ali nenhuma daquelas coisas bonitas que o professor lhes revelou com tanto brilhantismo. Esses professores são os herdeiros de Saint Beuve, cujas belas páginas de crítica ainda hoje atraem pela beleza e pela paixão com que se dedicava à leitura.

O século XIX foi pródigo nesse tipo de leitura, que ainda tem bastante espaço hoje. O respaldo filosófico de tal atitude pode ser encontrado em Kant, de cujas teses acerca da autonomia da experiência estética deriva o princípio da “Arte pela Arte” que dominou a cena artística no século XIX.

Kant distingue o que provoca a experiência estética, marcada pela satisfação desinteressada, e que, por conseguinte, não se prende a nenhum pragmatismo, daquilo que é agradável ao homem, sendo este último sempre ligado a uma finalidade prática.

Esse modo de ler constitui o que os seguidores do New Criticism chamaram *Falácia afetiva*, “erro de leitura” que consistiria na confusão entre a obra e seu efeito no leitor. Para os *New Critics*, o significado de um texto existe nas palavras que o constituem e o efeito emocional desta sobre o leitor é irrelevante. Outro “erro” atribuído por esses críticos é a chamada *Falácia Intencional*, que corresponde à tentativa de compreensão da obra a partir das intenções de seu autor.

Para as teorias que analisam as obras literárias sob o ângulo da recepção, a primeira falácia em princípio não existe, posto que é justamente o efeito de leitura que lhes interessa como objeto de análise. Os teóricos da resposta do leitor buscam avaliar os recursos presentes no texto e seus possíveis efeitos de leitura, mas não lhes interessa, em momento algum, escrever sobre o que sentem, pensam ou acham do que leram.

Por outro lado, é unânime na crítica contemporânea a aceitação do princípio da não validade da intenção do autor como ponto de partida de qualquer trabalho de leitura.

O professor impressionista, tanto quanto o **purista metafísico**, que descreveremos mais adiante, é fiel à perspectiva desinteressada, mas seus pressupostos são bastante diversos.

O hedonista focaliza apenas o prazer pessoal e, assim, acaba diminuindo a leitura literária ao reduzi-la à expressão de suas idiossincrasias. Ele é dado ao *bovarismo*, direito assegurado a qualquer leitor, consoante o professor francês Daniel Pennac (1993). Este gênero de devaneio vivenciado pelo leitor comum, cuja denominação, não por acaso, inspira-se no nome da Emma Bovary, de Flaubert, é bem clara nas palavras de Vitor Manuel (1988, p. 107):

[...] tendência para sonhar ilusórias felicidades e aventuras e para acreditar num sonho assim entretido.

A leitura aparece então como o excitante de um sentimentalismo ávido de quimeras, como a realização fictícia de desejos inconfessados, como forma ilusória de compensar frustrações existenciais.

Inúmeros são os testemunhos de leitores inebriados, gozando a evasão proporcionada pela leitura. Vale a pena lermos alguns deles para vislumbrarmos melhor essa faceta mágica da leitura.

Sartre (1978, p. 31-32), por exemplo, menciona sua intimidade infantil com o universo sedutor da linguagem:

Deixavam-me vagabundear pela biblioteca e eu dava de assalto à sabedoria humana. Foi ela que me fez... As densas lembranças, e a doce sem-razão das crianças do campo, em vão procurá-las-ia eu em mim.

Nunca esgaravatei, nem farejei ninhos, não herborizei, nem joguei pedra nos passarinhos. Mas os livros foram os meus passarinhos e ninhos, meus animais domésticos, meu estábulo e meu campo; a biblioteca era o mundo colhido num espelho; tinha a espessura infinita, a sua variedade e a sua imprevisibilidade.

Ele confessa aqui não haver vivenciado a “doce sem razão das crianças do campo”, porque viveu sua infância de maneira especular, abrindo mão da experiência direta do mundo para apreender a realidade através do fascínio que o livro, o texto, a narrativa, as ilustrações despertavam sobre ele, o leitor.

Moacir Scliar (1987, p. 23) endossa esta imagem da leitura como elemento de separação entre o indivíduo e o mundo, quando nos conta em sua autobiografia que

Lia, lia. Deitado num sofá, o livro servindo como barreira entre mim e o mundo. Isto, o livro é uma barreira; mas também, é a porta. A porta de um mundo imaginário, onde eu vivia grande parte de meu tempo.

Aí, Scliar desvenda a troca que se estabelece no ato de ler, quando o leitor concentra-se no mundo ficcional (o que pode ser lido como um isolamento) e envereda na linguagem que o transporta a mundos fantasmáticos.

Não se pode afirmar que esse leitor absorto esteja alijado do mundo que o circunda, já que para exercer seu papel no jogo da interpretação será aos sentidos deste mundo que ele irá recorrer para dar sentido ao que lê. Por isso é que a leitura pode até funcionar como evasão, mas a *mundivivência* é sempre evocada no ato de ler, em que estarão envolvidos os conhecimentos e sentimentos de quem lê.

Drummond, no poema *Infância*, argumenta da leitura de um texto que aparece constantemente nas biografias de seus coetâneos, o Robinson Crusóé, leitura obrigatória e fascinante para os meninos que viveram no início do século. Drummond fica, literalmente, ilhado em seu Crusóé:

[...]
E eu sozinho, menino entre mangueiras
Lia a história de Robinson Crusóé
Comprida história que não acaba mais.
[...]
E eu não sabia que a minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

A leitura é, em essência, rebelde e vadia (CHARTIER, 1996), daí ser experimentada muitas vezes como espaço de sonho. Nenhum leitor apaixonado jamais negará a evasão com fator intrínseco ao exercício da leitura literária. Se o fizesse, entraria em contradição com sua própria experiência.

Mas o problema do professor **impressionista** é que, ao deleitar-se na leitura, esquece, sobretudo, a finalidade do ensino. Afinal, qual é a função de um solilóquio impressionista transformado em aula?

A situação tornar-se-á bastante diversa caso se faça a opção pelo ensino fundado na recepção, então o professor poderá levar a turma em sua “viagem” e, assim, compartilhar a experiência. A aula

de leitura poderá aproximar-se mais do que vive um leitor empírico e, conseqüentemente, ser mais prazerosa.

No entanto, é bom lembrarmos de que, mesmo que cada um dos alunos seja instado a registrar suas impressões de leitura, é difícil crer que o exercício solitário e prazeroso da leitura de evasão possa ser reproduzido em sala de aula. Teríamos, então, em vez da expressão resposta pessoal ao texto, uma dupla encenação, com a apresentação de simulacros de espontaneidade pelo professor e por seus alunos.

Coisa muito diversa ocorre quando a expressão pessoal dos alunos se dá num movimento de interlocução, instalando um jogo de pontos de vista. Para que tal jogo se processe, o professor precisa abdicar do papel de centralizador para comportar-se como um dos sujeitos-leitores que constituem naquele momento seu texto de leitura. Posição aberta ao convívio que é um dos princípios da metodologia da leitura.

O professor **purista metafísico** é tributário do pré-romantismo. Ele acredita que a civilização corrompe o homem, cuja comunicação essencial é pura, pré-linguística. Daí a inutilidade da Teoria que afastaria o leitor de sua essência, manifesta na interpretação intensamente pessoal do mundo. Os mais ardorosos defensores desta posição muitas vezes tornam-se verdadeiros iconoclastas, e passam suas vidas a destruir os ídolos da teoria.

Isso ocorre porque o **purista metafísico** traz para a leitura uma perspectiva filosófica bem definida. Repetindo os intelectuais do século XIX, reage à transformação da arte em mercadoria, bem como ao progresso burguês que macula com a técnica a humanidade do homem. É o ceticismo descrente dos rumos da sociedade que o leva a essa atitude iconoclasta diante da teoria.

Assim, identifica qualquer tentativa de sistematização teórica com a técnica, que abomina.

Ambas as atitudes, tanto a impressionista, quanto a purista, levam a um ensino que nega qualquer objetivo ou utilidade à arte literária. O que não pode ser visto, de todo, como um mau atributo.

Para não radicalizarmos, cabe aqui citar uma ressalva do professor Vitor Manuel, que esclarece a importância dessa perspectiva estética para os estudos literários: “Cabe-lhe um mérito inegável: acreditou na autonomia e na legitimidade intrínseca da literatura e difundiu o princípio de que a literatura deve realizar primordialmente valores estéticos.” (AGUIAR; SILVA 1976, p. 87).

Mas o mesmo autor conclui que:

Todavia, esta defesa da autonomia da literatura, nas teorias da arte pela arte, conduziu freqüentemente, como veremos, ao empobrecimento e à desvirtuação do fenômeno literário devido ao modo viciado como muitas vezes foi interpretada a autonomia dos valores literários e devido ao esteticismo mórbido, ao antagonismo radical entre a arte e a vida, ao amoralismo agressivo, etc., que muitos dos seus representantes cultivaram. (AGUIAR; SILVA 1976, p. 88).

Na fronteira entre as análises intrínseca e extrínseca, temos o professor **hermético**. Membro da seita dos desveladores do texto, ele dedica-se a encontrar significados nos menores detalhes. Uma vírgula, para ele, jamais será apenas um sinal de pontuação. Umberto Eco (1993), num dos ensaios publicados em *Interpretação e Superinterpretação*, ironiza os que encarnam essa postura, chamando-os de “seguidores do véu”, como comentaremos mais tarde, quando tratarmos dos limites da interpretação. O efeito de sua leitura sobre os alunos é semelhante ao causado pelos impressionistas. A diferença

entre os dois é que um devaneia pelo texto, enquanto o outro mergulha no texto à procura de suas obsessões simbólicas.

Passemos, agora, às abordagens ditas extrínsecas ao literário.

Um tipo clássico é o **erudito**. Este conhece profundamente a biografia do autor, seu contexto histórico, os autores que influenciam sua produção literária, etc. Suas aulas são magistrais, panorâmicas, como no primeiro tipo, de um brilhantismo ímpar. A objeção que se pode levantar a esse tipo de abordagem é justamente seu afastamento do texto.

Exemplo de erudito é o professor dessa anedota que circula em alguns manuais americanos de teoria literária:

Às oito horas, entra em sala de aula um célebre professor de uma importante universidade para analisar o poema “*To his coy mistress*”, de Andrew Marvell. Depois de anunciar o objetivo da aula, começa a falar da vida do autor, de sua religião, de suas convicções políticas, de seu prestígio perante amigos e inimigos e chega a levantar hipóteses acerca de suas idéias sobre o casamento. Nessa altura, toca o sinal. O professor fecha o caderno de anotações, olha para o teto e conclui com um simpático sorriso: “Puxa, que belo poema! Que belo poema, gente!” (TEIXEIRA, 2000, p. 15).

Esse professor ecoa as ideias de Hippolyte Taine quando aplica a teoria do condicionamento raça, meio, momento à leitura.

Por último, podemos mencionar os **tecnocratas**, ferrenhos defensores do método, que procuram a todo custo a postura correta de leitura, preferencialmente redutível a um código ou fórmula. Criam quadros, esquemas, gráficos e assim explicam precisamente o significado “cientificamente autorizado” dos textos.

Essa atitude crítica ora leva à aplicação pura e simples de métodos, quando costuma fugir à reflexão; ora perde-se em citações e reflexões teóricas, esquecendo-se do texto. Voltaremos a abordar os problemas gerados pelos tecnocratas mais tarde.

O tipo mais característico de analista extrínseco, no entanto, é o professor **dogmático**.

Ele enxerga na literatura exclusivamente o viés social, tratando a obra como um sintoma da sociedade em que foi criada. Sob esse prisma, são possíveis cinco modalidades de análise, segundo Roberto Acízelo (FURTER apud ACÍZELO, 1987, p. 72):

1^a análise da posição social do poeta no tempo e no espaço; 2^a estudo da significação social da obra; 3^a apreensão da imagem que a obra oferece de uma sociedade; 4^a estudo das relações existentes entre formas poéticas e estruturas sociais; 5^a análise da literatura enquanto colocação da linguagem, instituição social por excelência, em forma individual, estética, e no plano do imaginário.

Na verdade, apenas as quatro primeiras versões são exclusivamente extrínsecas, já que a quinta trata a linguagem literária como objeto social, situando-se, portanto, na fronteira intrínseco/extrínseco.

Depois de apontar os equívocos presentes nas atitudes dos perfis de professores aqui esboçados, o leitor deve esperar que estejamos aptos a apresentar aquele que seria nosso perfil de professor ideal. De certa forma, o capítulo em que se explicita o método deveria responder a essa inquietação, no entanto, isso não ocorrerá. Como se verá mais adiante, a teoria não será encarada nem como um bloco monolítico, nem como uma sucessão de correntes. Propomos que o professor possa entrelaçar diferentes conceitos e correntes para formar o arcabouço teórico de seu método e que a determinação de um perfil exemplar de professor nos parece ineficaz, porque as

situações que ocorrem em sala de aula são sempre diferentes. Além disso, cada mestre tem sua história de vida e de leituras e cada grupo de alunos, por sua vez, tem um perfil diferenciado.

Assim, se podemos delinear um perfil, esse será marcado justamente pela mobilidade sustentada pela aliança entre conhecimento teórico e sensibilidade.

É importante ressaltar que, embora devamos evitar condutas radicais e excludentes, precisamos, por outro lado, defender os limites do bom senso teórico, para não cairmos no senso comum. Por isso, acreditamos que é hora de reabilitar o estudo teórico da Literatura e demonstrar a aplicabilidade de seus princípios ao ensino de leitura. Voltemos, então, à origem do termo teoria.

O termo “teoria”, que é abstrato, deriva do termo grego “*theorós*”, que é concreto. *θεωρία* é o plural coletivo de *theóros*, um título que se dava ao funcionário público encarregado de testemunhar a ocorrência dos jogos que se celebravam. *θεωρία* (*teoria*) em sentido próprio é a “visão de um espetáculo, visão intelectual, construção especulativa por oposição à prática”, ou seja, é uma especulação ligada aos princípios e às consequências, mas desinteressada das aplicações.

Em Platão, aparece como “ação de ver, observar” (Definições, 414b). Desta maneira, o vocábulo implica um distanciamento entre o observador e o observado.

A teoria, pois, não visa outra coisa que não seja a si mesma, é um conhecimento que está em função de si mesma; e não em função de outra coisa, o que seria arte, técnica, mas não teoria, ciência. Já *τεχνη*, que originou a palavra “técnica”, relaciona-se originalmente às artes manuais, à habilidade de executar uma arte. Platão argumenta da ‘*τεχνη και επιστημη*’, isto é: aquilo que é feito com habilidade e saber. A *τεχνη* é também o modelo da aspiração de

saber socrática, cujo objetivo seria exercer a arte política. O termo, então, faz referência a toda profissão baseada em determinados conhecimentos especiais, que estabelecem regras gerais a partir de conhecimentos empíricos. O emprego que Platão e Aristóteles fazem de *τεχνη* corresponde ao sentido atual do termo “teoria” que se concebe sempre em função de uma prática (JAEGER, 1957).

Aqui nos interessa verificar como a prática de leitura literária é definida (ou problematizada) pelos diferentes olhares teóricos que sobre ela se lançam.

Como percebemos no poema de Carlos Drummond de Andrade que nos serve como epígrafe, essas visões são também miopias. Por isso é que o conhecimento, ainda que panorâmico, de diferentes teorias nos parece embasar mais produtivamente a prática pedagógica.

O próximo capítulo configura uma discussão metateórica em que os conceitos foram organizados didaticamente de maneira a permitir a compreensão de cada sistema teórico. Mas também, ao entrelaçar as diferentes visões/miopias em torno da leitura, a discussão aponta a possibilidade de tratar todos esses conceitos como componentes de um único campo conceitual, o paradigma comunicacional.

Passemos então à leitura intertextual de teorias preocupadas com o papel do leitor na constituição dos sentidos do texto.

Fragmentos de um discurso leitor



As ideias apresentadas em epígrafe constituem, de maneira um tanto contraditória, o que desejamos neste capítulo: caminhar entre a indecisão de Roland Barthes e o anseio organizador de Foucault. Na fronteira entre os fragmentos de discursos leitores de que fala Barthes e os verbetes de uma enciclopédia geral dos modos de ler, de que fala Foucault, é que nos situaremos.

Embora nosso leitor virtual seja um professor, nem sempre foi possível escapar ao jargão teórico, por isso preparamos ao final do texto um pequeno glossário.

Como já afirmamos, esta parte do texto surgiu da constatação de que muitos conceitos teóricos têm sido disseminados no contexto escolar sem o devido aprofundamento. Sendo assim, constituiu-se um senso comum sobre a leitura em que ideias são misturadas e, o que é pior, mal apreendidas.

Isso ocorreu porque as teorias que viemos analisando até aqui se construíram entre os muros da universidade, mas foram absorvidas pelo discurso educacional gerando uma série de equívocos. Tomaremos como ponto de partida alguns desses mal-entendidos, que formulamos aqui como perguntas:

I O que é e como “funciona” a leitura?

II Por que Ler dá prazer?

IV Analisar atrapalha o prazer de ler? Ou: Para que serve a Teoria?

IV Existe uma leitura/interpretação correta de um texto? Que também, por vezes é formulada como: O que o autor quis afirmar?

V O que se deve ler?

VI Literatura ensina alguma coisa?

VII Como tratar a leitura/interpretação na era da internet?

Procuraremos respondê-las sem fechar uma única visão de cada situação. Para isso, como já afirmamos, faremos referência aqui a diferentes repertórios teóricos.

A década de 60 do século XX é um momento-chave para iniciarmos a reflexão sobre a leitura aqui proposta. Neste período vieram à tona algumas das ideias que mais influenciaram a cena teórica neste século. Os *estudos literários* desenvolvidos a partir da Segunda metade do século XX compreendem o leitor como elemento indispensável à possibilidade de existência do texto literário. As várias *teorias literárias / teorias da literatura* que problematizam a questão da leitura guardam, simultaneamente, semelhanças e divergências entre si, de modo que não é tarefa simples estabelecer um mapeamento destas tendências teóricas.

Em primeiro lugar, lembremo-nos de que toda estética pensa a recepção e formula *modos de ler*. Isso porque um escritor quer, mais do que ser lido, ser lido de uma certa maneira. Desta forma, encontramos na história da leitura no ocidente diversas estratégias de que o escritor lança mão para aproximar-se do leitor. Isto porque, do ponto de vista autoral, há um modo correto de ler. Percebe-se esta relação entre as estéticas literárias e suas respectivas éticas de leitura nos prefácios, nas reuniões para leitura e discussão de textos, nos manifestos e nas poéticas redigidos ao longo dos séculos, que cumprem esta função.

Para citar um exemplo da literatura brasileira, recordemos o Prefácio de *Iracema*, que também apresenta uma posfácio. Ali José de Alencar formula a imagem de seu leitor ideal e tenta estimular

uma certa “atitude de leitura”. Exemplos como esse não faltariam, mas o que nos interessa aqui, na verdade, é perceber que os leitores sempre foram notados pelos autores, conquanto a teoria da literatura aparentemente tenha relegado os receptores ao esquecimento.

Diante desta constatação, um observador pouco cuidadoso seria tentado a afirmar que os estudos literários² demoram a se dar conta da importância do papel do leitor na circulação dos sentidos do texto. Mas é preciso lembrar que fatores de diferentes ordens interferem na precisão desta constatação.

Entre tais fatores, destacamos que, até o século XVIII, a figura do leitor era restrita à aristocracia e aos círculos eclesiásticos, uma vez que os intelectuais constituíam exceções em meio ao analfabetismo generalizado. O surgimento de um público-leitor e de um sistema literário só se dá no século XVIII.

A imprensa criada por Gutenberg foi decisiva no lançamento das bases para a consciência nacional. Isso se deu através das línguas que, uma vez impressas, ganharam fixidez e uniram co-leitores no embrião de uma comunidade imaginada. No entanto, outros fatores, tais como o analfabetismo da população e a inexistência ou insipiência do mercado editorial, continuavam impedindo a inserção da leitura entre as práticas cotidianas da população. É apenas no século XVII que, estimulado pelos ideais da Revolução Burguesa, dá-se início ao processo de escolarização da população. Isto ocorre principalmente porque a noção de cidadania no século XVIII estava ligada ao acesso à leitura, pois pressupunha um posicionamento diante de ideias que, via de regra, transmitiam-se pela palavra escrita. Para discutir estas ideias, era preciso, portanto, ler (*stricto sensu*).

Além disso, é somente no final do século XIX que reformula-se a concepção de interpretação a partir das obras de Nietzsche, Freud

² Adotei a terminologia neutra “estudos literários” (ACÍZELO, 1987) para designar em geral o conjunto das disciplinas que se dedicaram ao estudo do campo da Literatura.

e Marx, que, juntamente com os estudos de Saussure sobre as estruturas da linguagem, formam um *corpus* teórico que determina um corte epistemológico na investigação do literário. Por isso, embora Aristóteles tenha abordado a experiência do espectador na *Poética* e a Hermenêutica desenvolva-se, pelo menos, desde Alexandria, os estudos literários só despertam para a questão da linguagem no século XX.

Tendo em vista esta historicidade dos estudos sobre a leitura e a centralidade da interpretação na cena teórico-filosófica do século XX, surge uma questão: a leitura/interpretação constitui hoje uma *teoria*, uma *episteme* ou um *paradigma*?

Para esclarecer esta dúvida, recorramos, ainda uma vez, à etimologia.

O verbo *επισταμαι* (*epistamai*) significa “saber, Ter experiência de, ser capaz, apto ou Ter habilidade para” ou ainda “supor, pensar”; é usado por Platão no Fedro com o sentido de “saber, saber memorizado”. Deste verbo, origina-se o substantivo feminino *επιστημη* (*episteme*), cuja significação é “ciência, arte ou habilidade, conhecimento, aplicação do espírito, estudo”.

Platão usa *επιστημη* quando quer destacar que a Arte Política porta um verdadeiro saber³, mas o sentido primeiro do vocábulo foi “colocar-se na atitude requerida por, compreender”. Este sentido primeiro nos interessa porque, quando consideramos a leitura uma *episteme*, entendemos que os saberes gerados num momento histórico engendram uma disposição mental que vai alimentar a estruturação de um *paradigma*.

³ “A sabedoria é uma ciência [*επιστημη*] que é capaz de dirigir uma conduta que contribua para conservar ou formar uma educação para a justiça.” (A República; 443 E5).
“Que mortal poderia aventurar-se a prometer iniciar a seus discípulos no conhecimento do que devem fazer e desejar fazer e conduzir-lhes à felicidade (*ευδαιμονια*) através deste conhecimento (*πιστημη*).” (Sofistas; 2).

O vocábulo *παράδειγμα* (paradigma) tem em grego o sentido de “modelo, exemplo”. Inicialmente tinha função pedagógica de imitação dos modelos de ética. Segundo nosso entendimento, *paradigma* é um modelo de visão de mundo que vai se alimentar dos saberes, ou seja, da *episteme*, e que possibilita o surgimento de *teorias*.

O século XIX marca a emergência de uma nova *episteme*, de um modo de reflexão eminentemente perspectivista, que muda a relação do homem com a verdade. Michel Foucault (1994) aponta nas teses de Nietzsche, Freud e Marx três linhas de pensamento fundamentais para esta mudança epistemológica, porque instauram um novo *modo de ler*, fundando uma nova Hermenêutica que torna a interpretação um valor-chave para a cena teórica. As obras inaugurais desses pensadores – *O Capital* (1867); *O nascimento da tragédia* (1872); *A genealogia da Moral* e *A interpretação dos sonhos* (1900) – representaram um golpe no pensamento ocidental, pois as técnicas de interpretação ali engendradas criam um jogo de espelhos que desafia a dicotomia entre o sujeito-intérprete e o objeto-interpretado.

Atendo-nos ao conceito de leitura, verificamos que esse *modo de ler* que se dobra sobre si mesmo modifica a “natureza do signo”, caracterizando-o pela sua exterioridade e a maneira de interpretá-lo, promovendo, em lugar de um movimento de aprofundamento e interiorização, um desvio que traz para a superfície o sentido. Tanto as críticas de Nietzsche à profundidade da consciência como uma invenção dos filósofos, quanto o conceito de platitude que Marx apresenta no início de *O Capital* e da topologia do inconsciente e do consciente, em Freud, estabelecem uma “dimensão diferenciada”.

Pensando sob o prisma da interpretação, observa-se que esta se torna uma tarefa infinita, que repousa em uma abertura irreduzível dos sentidos.

Os *modos de ler* contemporâneos que concebem desta forma a interpretação agregam às ideias dos “mestres da suspeita” do século XIX as teses de Saussure sobre a linguagem e de Peirce sobre o signo. Estes *modos de ler* o mundo e o literário instalados desde então imbricam-se de tal forma que se torna difícil estabelecer um quadro genealógico dessas influências. Porém, *grosso modo*, pode-se dizer que:

- Saussure e Peirce, no início do século, fundam duas disciplinas ora convergente ora conflitantes: a Semiótica e a Semiologia. A controvérsia vai além do aspecto terminológico e, ainda hoje, há vacilação no emprego de ambos os termos. Mais adiante, focalizaremos esta questão.
- A psicanálise Freudiana, lida através das teses de Saussure sobre a linguagem, vai desaguar na obra de Lacan; por outro lado, pela ótica da profundidade do símbolo, funda a psicanálise de C. G. Jung.
- Relendo Nietzsche, a Hermenêutica Heideggeriana discute a ideia de essência do ser. Na Segunda metade do século XX, a leitura de Heidegger desdobra-se em paralelas que se cruzam no infinito da linguagem: Derrida re-elabora a subjetividade contemporânea pela discussão da *diferença* na linguagem e Gadamer constrói uma Hermenêutica baseada no caráter linguístico da experiência humana no mundo e que empreende uma reflexão fenomenológica acerca do condicionamento histórico e existencial da *compreensão*.

Tal mudança de *episteme* cria um novo *paradigma* que, neste estudo, seguindo a proposta de Eduardo Prado Coelho, nomearemos como *paradigma comunicacional*.

Esse paradigma compreende o universo das *teorias* voltadas para o leitor (talvez fosse mais preciso dizer que são voltadas para o ato de

leitura). Prado Coelho observa que ele surge da crise do paradigma filológico – que tentava imobilizar o sentido último dos textos – crise essa provocada pela “teorização dos múltiplos processos de abertura da obra”.

O paradigma comunicacional instala um esquema dualista (Emissor/Receptor) e relativiza a discussão em torno da Verdade do texto, encarando-a como jogo de intersubjetividades.

Prado Coelho apresenta três vertentes que compõem este paradigma. A Versão erótica, que desenvolveria uma crítica de identificação, em que parece incluir a Desconstrução; uma Versão Tecnocrática que dilui o literário numa pragmática do texto ou da comunicação em geral, que seguramente inclui Umberto Eco e a Estética da Recepção como proposta de reformulação dos estudos históricos.

Este *paradigma comunicacional* enraíza-se nas teses de Marx, Nietzsche e Freud sobre a interpretação, nos estudos de Saussure e Peirce sobre os signos e nas ideias de Heidegger sobre a linguagem – que formam a *episteme* contemporânea. Ele se desenvolve no campo dos *estudos literários* após as teses precursoras dos Formalistas, ganhando força por volta da década de 60. Em torno do *paradigma comunicacional* orbitam conceitos complementares que buscam analisar a relação comunicacional entre o texto e seu leitor. Em relação paradigmática com as *teorias literárias*, encontro:

- Foucault e Deleuze, que retomam a filosofia de Nietzsche dedicando-se a pensar num movimento nietzschiano, tratando suas ideias não como um objeto de análise, mas como um instrumental.
- Jacques Derrida conjuga a Semiologia de Saussure e a Semiótica de Peirce aos princípios heideggerianos e afirma a onipresença da linguagem e da interpretação, já que para ele “il n’y a pas de hors-texte”.

- A Hermenêutica Filosófica de Hans Georg Gadamer realiza uma leitura de Heidegger que universaliza a Hermenêutica ao afirmar que “o ser que pode ser compreendido é linguagem”.

Examinando o *paradigma comunicacional*, notamos que ele concentra diferentes *teorias literárias* que exercitam abordagens de diferentes ângulos, mas que não devem ser entendidas como arcabouços conceituais autônomos e estanques.

Para explicitar essa opção terminológica, recordemos que a *Teoria da Literatura* se estabelece como disciplina no século XX, entendida como “uma disciplina específica no campo dos estudos literários, cuja unidade se acha estabelecida pelo destaque dado ao texto e à linguagem./.../” (ACÍZELO, 1987, p. 102). Essa disciplina realiza-se como um campo plural, disperso em orientações teóricas das mais diversas e, por isso mesmo, assume contornos indefinidos.

Atualmente, parece mais apropriado falar de *teorias da literatura*, sendo que a locução adjetiva marca o distanciamento em relação ao *objeto literário* e constitui a θεωρία. Neste campo, colocaria a Semiótica da Recepção de inspiração peirceana desenvolvida por Umberto Eco que, como analisarei detidamente mais tarde, cria conceitos e fórmulas marcadas pela racionalização e pela busca de uma interpretação objetiva da obra.

Mas ao lado dessas *teorias da literatura* que tratam o literário como um *objeto* do qual se afastam para examiná-lo de maneira quase científica, constituem-se também *teorias literárias* que se inscrevem na mesma frequência do literário. Este já não mais é um objeto ao qual um sujeito-crítico impõe uma interpretação, mas um motivo em torno do qual se tecem divagações, daí que o contágio chegue ao nível da linguagem empregada. Esse *modo de ler* que se quer livre de “cientificismos” permite o aflorar de um pensar do/ com/no literário.

As *teorias literárias*, como todo ato de leitura, recuperam o sentido de τεχνη ao exercerem-se como uma arte que depende de um saber e de uma capacidade.

O *paradigma comunicacional*, que engloba a Hermenêutica e a Semiologia, gera as *teorias literárias* que esfumaçam as fronteiras entre o sujeito-leitor e o objeto-lido e percebem a constituição do texto no jogo de intersubjetividades que tem lugar na leitura.

Ressalvamos, no entanto, que, na teoria desenvolvida por Umberto Eco ao longo dos últimos 30 anos, percebemos uma continuidade dessa oposição sujeito-objeto, conforme descreveremos adiante.

Por tudo o que afirmamos anteriormente, os *estudos literários* desenvolvidos a partir da Segunda metade do século XX compreendem o leitor como elemento indispensável à possibilidade de existência do texto literário.

De acordo com essa genealogia esboçada, percebemos que as *várias teorias literárias/teorias da literatura* que problematizam a questão da leitura guardam, simultaneamente, semelhanças e divergências entre si, de modo que não é tarefa simples estabelecer um mapeamento destas tendências teóricas. A seguir, tentaremos alinhar alguns conceitos que se lançam hoje no complexo contexto dos *estudos literários*.

Vejamos então, inicialmente, como as teorias selecionadas compreendem o processo de leitura.

*“O que seria de mim sem você
Oh meu amigo público?
Todas as impressões monólogos;
Caladas todas as alegrias!”*

Goethe (apud SHÜCKING, 1945, p. 39, tradução
nossa)⁴

⁴ No original: “What were i without thee, Oh my friend the public?
All my impressions monologues; silent all my joys!”.

Do processo



Goethe, no fragmento citado em epígrafe, assinala o aspecto comunicacional implícito na produção literária.

A Hermenêutica, a Semiótica e a Semiologia, que, como observamos anteriormente, participam do *paradigma comunicacional*, entendem a leitura literária como um processo de interação em que o leitor assume o papel de co-criador da obra. A liberdade do leitor é maior ou menor, conforme o modo como a leitura é compreendida, mas, em geral, os teóricos admitem que o leitor traz para o texto seu conhecimento textual e contextual. Desta forma, os sentidos do texto serão construídos (ou desconstruídos – aqui a terminologia varia entre as diferentes *teorias*) no momento em que se dá o encontro vital entre leitor e texto.

Mais além das fronteiras do literário, percebemos que a interatividade é um dado fundamental na constituição das artes em geral neste final de século.

Se na Literatura pronuncia-se a “morte do autor”, nas artes o que se vê é a dessacralização do objeto artístico e a diluição das fronteiras entre produção e recepção. As instalações e performances que incluem a participação do espectador (termo que hoje parece impróprio, já que traz uma conotação de afastamento) tornam difícil a delimitação da autoria. A arte é concebida como conceito ou projeto que se realiza através de múltiplas interferências.

No âmbito do paradigma comunicacional, convivem conceitos complementares que buscam analisar a relação entre o texto e seu leitor.

Apresentaremos, a seguir, como a Hermenêutica desenvolve a arte de interpretar, para expormos a arte semiológica de ler. Se até

aqui utilizamos indiferentemente os dois conceitos, isso se deve à dificuldade em delimitar a fronteira entre ambos. Via de regra, considera-se contemporaneamente que o termo leitura se aplica ao movimento que se processa na superfície textual, na camada dos signos. Corresponderia, portanto, à proposta semiológica e à semiótica. Já o termo interpretação, segundo essa opinião corrente, aplicar-se-ia com mais propriedade ao movimento de desvelamento, marcado pelo mergulho no espaço dos símbolos. Seria, então, melhor atribuído às propostas hermenêuticas.

Embora reconheçamos que os conceitos acima são demasiado concisos e que, de outro lado, uma discussão em torno de suas diferenças consistiria em discussão deveras profícua, não pretendemos desenvolvê-la para não nos afastarmos do que propomos desde o início. Além disso, os autores referidos na pesquisa usam ambos os termos sem se deterem em questionamentos. Sendo assim, prossigamos a apresentação.

A arte de Interpretar

Para os Gregos, cabia a Hermes traduzir e revelar, transmitir e interpretar o humano e o divino.

Toda vez que interpretamos, refazemos a tarefa de Hermes. Interpretar é ultrapassar a fronteira que se ergue entre o sagrado e o profano, porque se não há mais Deuses a traduzir, o que se passa em nós – leitores – é sempre uma re-ligação. Ao conversar intimamente com o texto, encenamos o espetáculo da *semiosis* no seio da linguagem.

Hermes é encarregado das mensagens trocadas entre deuses e homens, sendo o mediador entre o céu e a terra. Segundo os gregos, é também o inventor da linguagem e da escrita. Ele equivale ao Mercúrio clássico e representa a inteligência industriosa e realizadora, por seus inúmeros feitos astuciosos. Ainda por estes feitos, Hermes

é o deus do hermetismo e da Hermenêutica – ou seja, do mistério da palavra e da arte de decifrá-lo. Como tal, ele é o deus leitor.

Pelo constante movimento, Hermes é também o deus das viagens, sendo honrado nas encruzilhadas como uma divindade quádrupla, de quatro rostos, tetramorfa, relacionada aos quatro ventos do céu. Para Junito Brandão (1991, p. 448), esse aspecto do deus

[...] representa de modo objetivo o conhecimento vindo dos quatro pontos cardeais do horizonte e de todos os níveis da existência; de modo subjetivo, os múltiplos aspectos ou interpretações que toma a palavra no espírito das pessoas, todas igualmente convencidas de que entenderam bem.

O vocabulário empregado pelos Hermeneutas – desvelamento ou revelação de sentidos, identificação, compreensão – demonstra bem esse seu *modo de ler* que busca a reintegração do homem ao Cosmos.

Paulo Freire (1989, p. 11-13) expressa uma visão hermenêutica da leitura, que não restringe o ato de ler à decifração de sinais gráficos quando propõe:

Uma compreensão do ato de ler que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele [...]

Primeiro a leitura do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre foi a leitura da palavramundo.

Paulo Freire descreve nesse mesmo ensaio (1989, p. 11-13) suas primeiras experiências de leitura, que são as suas aventuras infantis num mundo cheio de cores, sabores e mistérios:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço, o sítio de avencas de minha mãe – o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles, nas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

Como podemos perceber, para Paulo Freire, seus primeiros “livros e letras” são as frutas, a terra, o céu... Assim, ler para ele é exercitar os sentidos sobre o mundo, perceber as mudanças e suas regras, enfim, estar atento a todas as significâncias que nos cercam.

Segundo essa perspectiva, desde o nascimento estamos aptos a perceber o mundo. Assim, o processo de conhecimento das formas, dos sujeitos e do espaço em que nos movimentamos é construído em atos de leitura. Portanto, desempenhamos atos de leitura desde o momento em que nos sentimos expulsos do ventre materno e somos expostos a um sem número de sensações novas: texturas, temperaturas, luzes e toques. O ar penetrando pela primeira vez nos pulmões e o aconchego do seio materno são nossas primeiras “letras” no “livro da vida”. Aprender a sugar o seio é um dos primeiros atos leitores.

Nos fragmentos acima, extraídos do artigo “A importância do ato de ler”, está a raiz de um posicionamento diante da leitura que a compreende como experiência de construção de sentidos.

A hermenêutica compreende o homem como um ser que constrói sua identidade na vivência de quatro experiências fundamentais: o conhecimento de si, a cotidianidade da vida, a ocorrência da morte e a presença do Outro. Um Eu que já não se isola no individualismo, mas existe e se exerce na convivência com o Outro.

Toda a travessia do homem no mundo, vivenciando essas quatro experiências se dá na/pela linguagem. À medida que o homem se integra e harmoniza, ele vai sendo capaz de compreender – ou seja, de “aplicar” um sentido a nossa situação atual (GADAMER, 1998) – e de elaborar verbalmente sua auto-imagem. Por isso é que, para Heidegger, a linguagem é a “casa do Ser”.

Assim, compreender é dotar de sentidos o mundo em que nos movimentamos e a interpretação da obra de arte é parte desse diálogo em que se desenvolve a busca de integração do homem.

Freire trata o ensino de leitura sob esse prisma, daí uma das afirmações basilares de sua pedagogia ser justamente a de que o ensino deve partir sempre das experiências de vida do aluno. Assim, o aprendizado da leitura da palavra escrita vai se incorporar aos conhecimentos prévios e ser mais um caminho para sua identificação como indivíduo.

Retomando o foco deste texto, aproximamo-nos do conjunto de correntes da Teoria da Literatura que estudam o processo de leitura, entre as quais situa-se a Estética da Recepção, que apresenta contribuições fundamentais, embora restritas à leitura da palavra escrita.

O estudioso alemão Hans Robert Jauss analisa a leitura do texto literário como um processo em que entram em jogo os conhecimentos do leitor sobre o mundo e sobre textos, que formam o seu Horizonte de Expectativas, e a organização interna da obra (seu horizonte interno). A construção do sentido da obra se dá no momento em que estes dois horizontes se fundem.

Este modo de compreensão do processo de leitura é, no fundo, semelhante às ideias de Paulo Freire. Não se trata aqui de uma coincidência, mas de um mesmo direcionamento teórico, já que tanto Jauss quanto Freire buscam na Hermenêutica de Gadamer seus pressupostos.

O horizonte de expectativas do leitor é a união de sua experiência de leitura de mundo aos seus conhecimentos textuais, que são imprescindíveis à compreensão do texto escrito. Este acervo pessoal é que se “alonga na leitura da palavra”.

O modo de ler descrito por Jauss pode ser expresso num diagrama:



O leitor explícito é um ser humano que lê o texto, enquanto o leitor implícito é o modo como aquele texto se organiza para produzir um efeito de leitura. Assim, as estruturas da obra criam um horizonte de expectativas interno ao texto, são os comportamentos e saberes que o texto “exige” para ser compreendido.

Nesta linha, a leitura é a atualização do sentido do texto, promovida pela ação ativa e criadora do leitor. É um processo de comunicação fundado em um texto potencial e em pontos de indeterminação, ou vazios, que o leitor atualiza e preenche. A atividade participativa do leitor é conduzida pelos vazios, que direcionam suas projeções imaginativas, guiando-o na atividade de constituição de sentidos do texto.

Diante do texto, o leitor passa por três movimentos de leitura:

1. *Compreensão*, o receptor faz o movimento de reconhecimento da forma do texto.

2. *Interpretação*, o receptor faz um retorno ao início para iluminar os detalhes ainda obscuros, esclarecer a série de conjecturas dentro de um contexto e procurar aspectos de sentido em aberto na coerência de um conjunto significativo.

3. *Aplicação*, o conhecimento histórico do leitor localiza o texto na época em que foi escrito, as mudanças porque passou e provocou e o modo como foi assimilado em uma linha do tempo. Aqui se dá o confronto entre o horizonte de compreensão passado e o atual; o efeito sobre o receptor contemporâneo e a recepção, ou história dos efeitos da obra, são postos em diálogo.

Artes de Ler

Quando se pergunta a um Semiólogo qual é o seu objeto de estudo, nunca se obtém uma resposta objetiva. A incerteza na definição do campo de estudos da Semiologia decorre não só de sua fluidez de contornos, mas também do fato de que, apesar de lançar raízes na antiguidade clássica e de haver sido fundada como ciência moderna no início do século XX, ainda há muito por fazer no tocante à constituição da disciplina.

Até mesmo sua denominação é vacilante. Alguns teóricos empregam indiferenciadamente os termos Semiologia e Semiótica; outros entendem que há sutis diferenciações na origem, na metodologia e no campo de estudos que se desenvolve sob cada uma das denominações. Tal aporia inicia-se com o duplo nascimento da disciplina.

O termo Semiologia origina-se do vocábulo grego *sêmeiōn* que significa signo, sintoma. Heráclito (frg. 22 b) é considerado o pai da Semiologia porque emprega o termo *semainein* para indicar uma das funções do Oráculo de Delfos. Inicialmente, o termo foi empregado na Semiologia médica de Hipócrates, que consistia no diagnóstico pela interpretação dos sintomas. Mas os estóicos empregaram *semeia* com o sentido de “signos naturais” e parecem ter sido os precursores de uma “teoria geral do signo”. Já na idade média, embora houvesse muito interesse pela interpretação dos signos, não se registra o uso do termo.

Do ressurgimento do termo no século XVII até o século XIX, o termo Semiótica assume uma acepção geral com a qual se transmite ao século XX, quando surgem a Semiologia de Ferdinand de Saussure e a Semiótica de C. S. Peirce.

No início do século, o linguista genebrino Ferdinand de Saussure (s/d, p. 24 apud NORRIS, 1982) lança no *Curso de Lingüística Geral* suas bases, propondo o surgimento de

[...] uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social a qual faria parte da Psicologia social e cujas descobertas no tocante às leis que regem os signos seriam aplicáveis à Lingüística.

Alguns anos antes, nos Estados Unidos, Charles Sanders Peirce declarou-se pioneiro na abertura do campo da Semiótica, a teoria geral dos signos, que se dedicaria a investigar a natureza dos fenômenos culturais, tomados como sistemas de significação, e os tipos de semiose.

Embora ambos os projetos visem a uma investigação científica da natureza dos signos e de seus princípios de funcionamento, suas fundamentações partem de campos de estudos muito diversos. Originária da linguística, a Semiologia saussuriana tem por objeto uma extensão do sistema linguístico, o código dos signos.

Peirce, por outro lado, é filósofo e lógico de matriz kantiana. Sob esta perspectiva, considera que os “códigos” constituem um dos produtos possíveis da atividade Semiótica, à qual cabe, prioritariamente, fundar uma pragmática do conhecimento que esclareça a natureza e as condições dessa atividade no indivíduo conhecedor.

No cotejo entre a concepção de leitura como trabalho e leitura como pragmática, as diferenças entre as perspectivas da Semiótica e da Semiologia desenvolvidas a partir dessas sementes divergentes tornam-se compreensíveis.

No final da década de 60 e início dos anos 70, quando houve a já mencionada renovação nas propostas teóricas, a Semiologia e a Semiótica continuaram seus percursos paralelos. A emergência das discussões acerca das propostas estruturalistas trouxe à tona a reflexão em torno da análise puramente intrínseca do objeto literário, em contraponto à abordagem de elementos externos ao fenômeno, entre os quais destacava-se o aspecto social.

Novas ideias propunham a desconstrução dos modelos imanentes do Formalismo e, simultaneamente, desencadeavam a reflexão acerca do método extrínseco – porque não circunscrito a obras singulares – estruturalista. Assim, apontavam uma convergência entre a análise intrínseca e a extrínseca do literário. Nesta linha, os estudos de Roland Barthes e Umberto Eco, por exemplo, vão investigar o papel do leitor na configuração da obra de arte, ao mesmo tempo em que estudam a organização interna da obra que permite/alimenta a interferência do leitor.

Barthes lança um olhar sobre a leitura que rejeita tanto a tradição humanística representada por Eco, quanto a tradição hermenêutica, à qual se filia a Estética da Recepção. Ele nega a ideia de que o texto pré-configura uma atitude do leitor, pois, embora afirme que a leitura habita o interior de estrutura textual, pensa o ato de ler como um movimento de perversão que rompe as estruturas e, portanto, não pode ser contido por condicionamentos textuais. Em outras palavras: o significado só pode ser limitado pelo contexto, mas o contexto é ilimitado (CULLER, 1997).

Pode-se afirmar que, disseminada nos textos de Barthes, encontra-se uma Semiologia da sociedade contemporânea, que inclui entre seus objetos de análise o texto literário. O texto “A cozinha dos sentidos” é uma boa amostra dessa interpenetração das Mitologias barthesianas com suas propostas de análise do literário.

Barthes toma a linguística saussureana como o modelo da investigação dos conjuntos significantes.

Assim como Barthes, Eco tem desenvolvido uma Semiologia da sociedade contemporânea. A diferença entre ambos é que, enquanto o primeiro desenvolve os movimentos de leitura da sociedade e do literário a partir de um mesmo referencial teórico, Eco assume duas posições distintas: como semiólogo, analisa livremente a sociedade e seus signos (tomem-se como exemplo os ensaios reunidos em *Viagem na irrealidade cotidiana* (ECO, 1984)), mas como teórico da literatura tem apresentado nas últimas duas décadas uma tendência à criação de um método que aspira à precisão no trabalho de interpretação. Esse movimento fica patente nas fórmulas encontradas ao final de *Lector in Fabula* (ECO, 1986), por exemplo.

Tal postura fica evidente no contraste entre os títulos de dois de seus textos teóricos: o mais antigo – “A Obra Aberta” (ECO, 1976) – e o mais recente – “Os Limites da Interpretação” (ECO, 1995). Nesse último, ele avança na construção de um aparato teórico fundado

na Semiótica de Peirce, aprofundando ideias já lançadas em obras anteriores.

Nos textos “Seis passeios no bosque da ficção” (ECO, 1994) e “Lector in fabula”, Eco apresenta o conceito de Leitor-modelo que corresponde ao conceito de leitor implícito expresso por Wolfgang Iser (1974), um dos teóricos exponenciais da chamada Estética da Recepção.

Nos textos de Eco (1994, p. 7), encontramos a ideia de que o leitor é um “ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história.” e de que toda história cria um expectador ideal, que prevê como colaborador. O autor orienta/cria o leitor-modelo através de sinais, construindo-o juntamente com a história, como um modo de lê-la. Em outra formulação, este é o significado básico do conceito de leitor implícito desenvolvido por Wolfgang Iser.

Em muitos outros escritos de Eco e Barthes, poderíamos rastrear a atenção dispensada ao processo de leitura, à interpretação e ao papel do leitor, o que aponta uma interessante divergência entre a corrente desconstrutivista ou pós-estruturalista e a Semiótica da Recepção.

Percorrendo os textos publicados por Umberto Eco nos últimos 30 anos, percebemos a mudança terminológica e o progressivo adensamento conceitual. Mas é preciso ressaltar que já na *Obra Aberta* estão presentes sementes das ideias que geraram o corpo teórico/conceitual desenvolvido principalmente a partir da década de 70.

Se neste primeiro livro já é dada ênfase à participação do leitor na determinação do(s) sentido(s) da obra, também aí já se encontram discussões sobre os limites de sua intervenção.

Neste ensaio, as posições de Eco com relação ao que ele denominou *intentio operis* (intenção da obra) e à estruturação textual de um comportamento de leitura modelar, que chamará mais adiante de *leitor-modelo*, apresentam-se embrionariamente em algumas concepções expressas.

Em alguns fragmentos, observa-se, também sua preocupação em limitar a relação entre *forma* e *abertura*, ou, nas suas palavras: “[...] definir os limites dentro dos quais a obra pode lograr o máximo de ambigüidade e depender da intervenção ativa do consumidor, sem contudo deixar de ser obra.” (Idem, p. 23).

Ao afirmar a abertura da arte contemporânea, destacando a pluralidade de sentidos que lhe é característica, Eco sublinha a existência de uma estrutura que orienta a intervenção do consumidor, pois a obra é “um objeto dotado de propriedades estruturais definidas, que permitem, mais coordenam, o revezamento das interpretações, o deslocar-se das perspectivas.” (Idem, p. 23).

Em textos publicados na década de 70, Eco instaura os “fundamentos semióticos” da cooperação textual sobre a teoria Semiótica de Peirce. A ideia de semiose ilimitada, tal como proposta por Peirce, é bastante produtiva para sua proposta de uma teoria Semiótica dos textos. Um dos conceitos axiais para a noção de interpretação que pretende defender encontra-se na hipótese segundo a qual “um semema é um texto virtual e um texto, um semema expandido” (ECO, 1986, p. 10).

Além disso, Eco destaca um princípio que julga fundamental na Semiótica de Peirce segundo a qual, ao conhecermos um signo, somos sempre impelidos a continuar o processo de semiose pelo conhecimento de novos signos (ECO, 1986). A semiose é potencialmente ilimitada porque cada representação recambia a uma representação sucessiva. Cada signo produz um interpretante (que é outro signo), que pode ser energético ou emocional. Depois

de receber uma sequência de signos, o receptor adota uma nova atitude diante do mundo, que é o interpretante final. Assim, o círculo da semiose fecha-se a todo instante, sem jamais se fechar.

Em *Interpretação e História*, publicado 31 anos depois da *Obra Aberta*, Eco queixa-se de seus leitores, que destacaram no ensaio inaugural a abertura de que argumentava, esquecendo-se de que havia uma obra, e de que era esta que provocava a leitura aberta com a participação ativa do intérprete.

A queixa revela o percurso teórico por ele desenvolvido na direção da análise das estruturas textuais que provocam a pluralidade de interpretações, fixando-se no aspecto dos protocolos de leitura pré-configurados pela obra que modelam a atitude interpretativa do consumidor empírico.

Em sua produção teórica mais recente, a categorização polarizada obra aberta/obra fechada está inserida nas discussões em torno do fenômeno semiótico mais geral. Este envolve o papel cooperativo do destinatário na interpretação de mensagens, preocupação que sempre esteve presente em seus textos.

No ato de interpretação, estabelece uma dialética entre a obra e o fruidor; a estrutura da obra, como um “sistema fixo de relações” e a resposta do consumidor como “livre inserção e ativa recapitulação daquele mesmo sistema” (Idem, p. 27).

Embora a nomenclatura que Eco utiliza na *Obra Aberta* esteja impregnada da noção de estrutura, ele renega o rigor objetivista do “Estruturalismo ortodoxo”, já que sua formulação conceitual da “obra aberta” representa um modelo hipotético que pode ser aplicado a obras concretas, às quais apresentam similaridades estruturais, embora sejam extremamente diversas em outros planos. Ou seja, ele não está apenas buscando o discurso poético da obra aberta como uma virtualidade da qual as obras são atualizações, mas interessa-lhe também a análise dessas obras singulares.

Assim como ocorreu com os formalistas, cujo conceito de estranhamento (ou desfamiliarização) está ligado à produção surrealista e, implicitamente, valoriza essa poética, em detrimento da tradicional, Eco elege os romances fragmentários contemporâneos e sobre sua análise erige o modelo da obra aberta.

Por isso é que ele considera “obra aberta” uma categoria explicativa que exemplifica a principal tendência da arte contemporânea. Sob tal prisma, observa que o movimento reflexivo que gera tal abstração teórica difere do isolamento da “estrutura” de várias obras – como pretendiam Propp e, depois dele, os estruturalistas franceses nos estudos de narratologia. Na verdade, o que ele constitui é um arquimodelo que descreve a relação frutiva que um conjunto de obras instaura com seus receptores.

Ou seja, o “modelo da obra aberta” não reproduz a estrutura objetiva das obras, mas a estrutura de uma relação frutiva. O que se analisa é a estrutura geradora das leituras possíveis, que produz um modelo teórico não factual.

A perspectiva do texto enquanto objeto incompleto, dependente de atualização pelo destinatário, parte tanto das teorias Semióticas de Peirce, quanto das teorias da informação, cujo vocabulário também é incorporado às formulações teóricas.

Para Eco (1986), a complexidade interpretativa do texto literário advém do fato de que, diferentemente dos outros tipos de texto, este admite a existência de “não-ditos”, isto é, de fragmentos de significação que não se manifestam na superfície textual, e devem ser atualizados em uma série de movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor.

Nos ensaios do livro *Seis passeios pelo bosque da ficção* (ECO, 1994, p. 7), encontramos a concepção do leitor como um “ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também

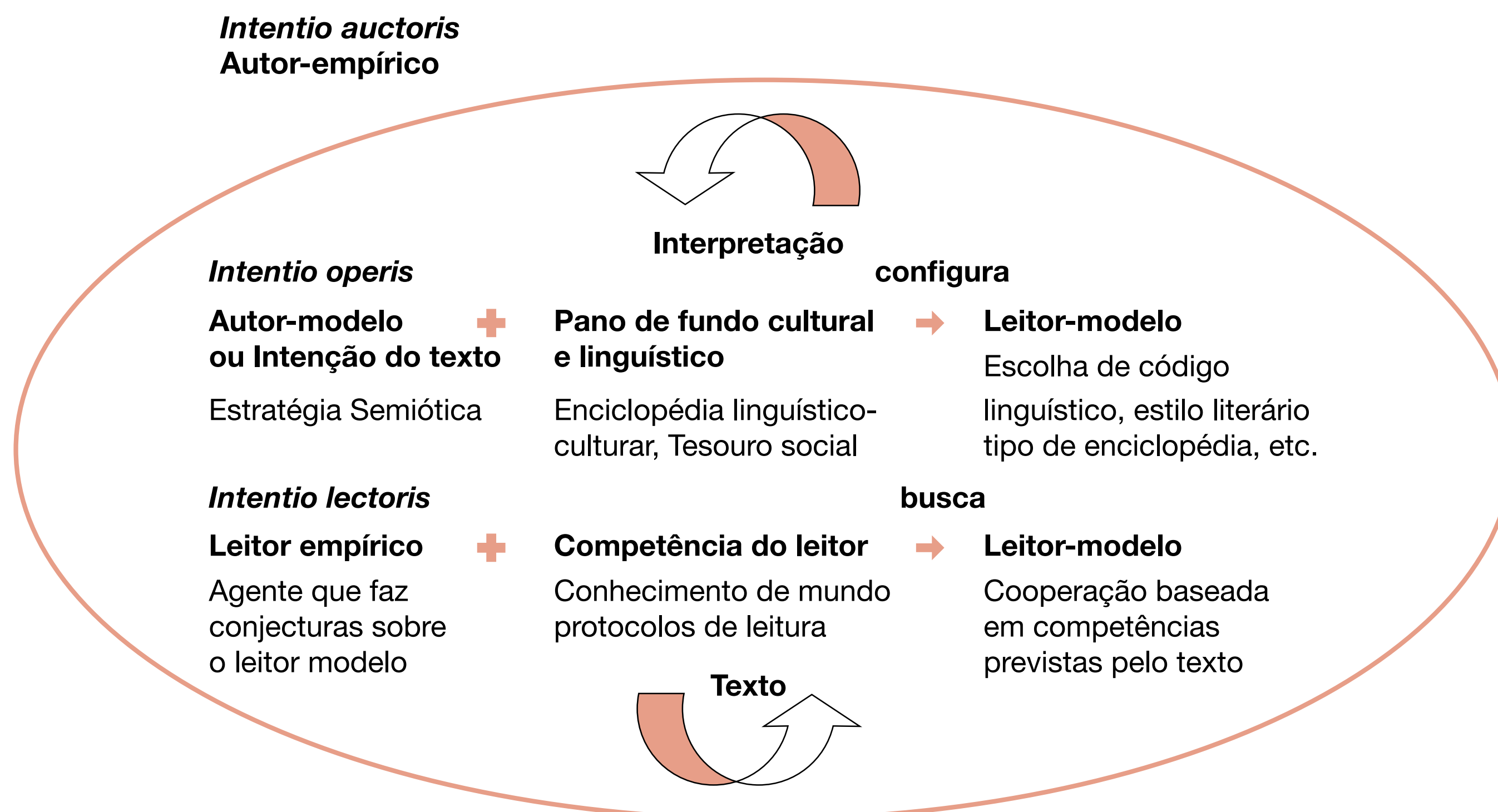
da própria história.” e de que toda história cria um expectador ideal, que prevê como colaborador. Para ele, o autor orienta/cria o leitor-modelo através de sinais, construindo-o juntamente com a história, como um modo de lê-la.

No entanto, contrapondo-se às correntes que, segundo ele, são excessivamente voltadas para o leitor, Eco marca posição em defesa do respeito à intenção do texto.

Nos “Seis passeios pelos bosques da ficção”, Eco descreve o processo de interpretação textual usando a metáfora criada por Borges (1982) no conto “Jardim dos caminhos que se bifurcam”.

Como no conto, afirma ele, “num texto narrativo, o leitor é obrigado a optar o tempo todo”; as opções dizem respeito às maneiras possíveis de se percorrer um texto, já que todo texto narrativo pré-configura dois níveis de leitores-modelo. Um leitor de primeiro nível, que acompanha o desenrolar da trama para saber o que vai ocorrer, e um leitor de segundo nível, que tenta investigar sob a trama as estratégias textuais empregadas pelo autor-modelo. Para Eco, o segundo comportamento é o ideal para que qualquer leitor-empírico chegue a comportar-se como um leitor-modelo.

No gráfico que se segue, estão presentes os elementos da comunicação literária mencionados por Eco e suas respectivas atribuições no ato da interpretação:



O texto desenha uma “porção do mundo” cujas regras e implícitos o leitor deve ser capaz de inferir a partir da materialidade linguística apresentada. As decisões interpretativas levam em conta as regras conversacionais, os padrões frasais e textuais internalizados e objetivam a atribuição de “postulados de significado” às estruturas vocabulares que compõem o texto. Este deixa espaços em branco para serem preenchidos pelo leitor porque o texto existe em função da participação do destinatário na atribuição de sentidos. Além disso, por ser um objeto estético, deixa a este a iniciativa interpretativa, evitando dogmatismos.

É selecionando códigos linguísticos, estilos literários e tipos de enciclopédia que o texto prevê o seu leitor-modelo, mas pode ocorrer um desencontro entre a competência prevista pelo autor e o desempenho do Leitor. Em outras palavras, o leitor empírico pode não ser capaz de seguir a atitude de leitura configurada na estratégia textual.

Ao defrontar-se com um texto, o Leitor realiza um movimento cooperativo elaborando esforços pressuposicionais; ele decodifica os

códigos privados e pontos de vista ideológicos do remetente. Então, cria hipóteses interpretativas baseadas na ambiguidade de expressão e de conteúdo da mensagem. Para decodificar a mensagem, o remetente supõe que o destinatário compartilha com ele um acervo de códigos. Caso as previsões do emitente se confirmem, gerarão interpretações convergentes com a intenção do texto.

A leitura como jogo

Já se tornou um lugar comum discursivo dissertar sobre a arte em geral e a leitura, especificamente, a partir da metáfora do jogo. Falta, então, pensar para além da metáfora.

Vejamos, então, como a Teoria tem analisado a relação entre jogo e leitura.

A Desconstrução constitui uma reação ao pensamento estruturalista e sua tendência a enquadrar em modelos todas as formas de reflexão. As propostas iniciais de Jacques Derrida visavam à desconstrução do conceito de estrutura que imobiliza o jogo de sentidos que tem lugar em um texto. Nas palavras de Derrida (1973, p. 8):

A secundariedade que se acreditava poder reservar à escritura afeta o significado em geral, afeta-o desde sempre, isto é, desde o início do jogo. Não há significado que escape, mais cedo ou mais tarde, ao jogo das remessas significantes, que constitui a linguagem. O advento da escritura é o advento do jogo, o jogo entrega hoje a si mesmo, apagando o limite a partir do qual se acreditou poder regular a circulação dos signos, arrastando consigo todos os significados tranqüilizantes, reduzindo todas as praças-fortes, todos os abrigos do fora-de-jogo que vigiavam o campo da linguagem.

Em *A Farmácia de Platão*, ele desenvolve uma crítica do controle que Platão exerceria sobre o jogo, tratando-o como simples divertimento. No mito platônico de *Thoth*, ao mesmo deus que criou a escrita, é atribuída a invenção dos jogos de damas e de gamão. Assim, Platão ligou-os, tratando depois também seus escritos como *jogo*. A partir de tal analogia, afirma então Derrida que a “indeterminação flutuante” própria do jogo é, também, aquela que se faz valer na escritura, constitutiva da arte literária (1991)⁵. Como oposição à lógica, o jogo não pode ser gratuito, mas, ao mesmo tempo, sua seriedade não deve ser um freio. Se trabalhar a serviço do sério, o jogo corre o risco de encontrar a verdade, a ontologia – tudo o que Derrida rejeita, porque o jogo, como a escritura, “se desfaz no momento mesmo em que chega ao ser e à linguagem”.

Em Gadamer, o jogo é a essência, o modo de ser da obra de arte. O jogo, neste sentido, também não se faz aqui uma dicotomia seriedade/jogo. Até porque a seriedade é fundamental para que ele seja plenamente jogado. Jogo e jogador não podem se comportar como objeto e sujeito, assim como no ato de leitura, em que se fundem num só horizonte a obra e o leitor.

Mas justo isso, a experiência da arte, que temos de fixar contra a nivelção da consciência estética, ou seja, que não é um objeto que se posta frente ao sujeito que é por si. A obra de arte tem, antes, o seu verdadeiro ser em se tornar uma experiência que irá transformar aquele que a experimenta. O “sujeito” da experiência da arte, o que fica e persevera, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte. Encontra-se aí justamente o ponto em que o modo de ser do jogo se torna significante. Pois o jogo tem uma natureza própria, independente

⁵ Na tradução portuguesa do Fedro, *ThoTh* teria inventado os jogos de Dados e Damas, não Gamão, como na tradução da Farmácia.

da natureza daqueles que jogam. O jogo encontra-se também lá, sim, propriamente lá onde nenhum ser-para-si da subjetividade limita o horizonte temático e onde não existem sujeitos que se comportam ludicamente. (GADAMER, 1998, p. 175).

Essa eliminação da dicotomia é importante para a compreensão da dinâmica da leitura como jogo, já que é o trabalho de produção de sentidos que gera o prazer.

A Semiologia compreende o jogo como aquilo que se encena na leitura. A leitura como jogo é presidida por uma certa lógica. Esta lógica que rege o funcionamento da leitura pode ser definida por alguns princípios.

Do prazer



O Prazer de ler foi o conceito que mais sofreu com a superficialidade do senso comum, especialmente no discurso escolar. Fundada em má leitura desse conceito, desenvolveu-se uma corrente educacional que desprezava qualquer forma de sistematização, ou até, qualquer interferência do professor, sob o argumento de que destruiriam o prazer do leitor.

Por isso, abandonaram-se as avaliações de leitura, as leituras escolhidas pelo professor, e, muitas vezes, a leitura mesma. Isso porque se entendeu que se tratava de uma questão subjetiva na qual não deveria intervir a escola, representação do poder e da norma, ou seja, da objetividade. Tomou-se como divisa a assertiva: Leitura é liberdade.

Dessa forma, a escola acabou por se eximir de sua responsabilidade na formação do leitor, pois se retirou do terreno da leitura, deixando-a ao sabor dos leitores e de seus desejos e prazeres.

Não estamos argumentando aqui contra o estímulo à leitura de prazer, solitária e alienante – e, portanto, deliciosa – mas sinalizamos que é papel da escola desenvolver repertórios e competências de leitura. Constitui fato grave que tal função tenha sido abandonada para deixarem-se em seu lugar somente a busca de contentamento pessoal, os joguinhos gratuitos baseados no livro, as atividades do tipo: “ilustre a parte de que mais gostou”. A leitura, tratada como divertimento gratuito foi perdendo cada vez mais espaço. É verdade que nas décadas de 80 e 90 do século XX, muitos projetos e debates se estabeleceram em torno da pedagogia da leitura, mas é triste verificar quão pouco se avançou rumo à correta compreensão do prazer da ler.

No livro *Como um Romance*, o francês Daniel Pennac (1993) expõe com sensibilidade e graça os percalços de um professor que procura recuperar o gosto pela leitura. Fundamentalmente, Pennac propõe que o professor leia com o aluno, e não para ele. Pennac descreve sua estratégia de sedução para a leitura, um estágio preliminar àquele que aqui pensamos. Progressivamente, à medida que a “turma” à qual se refere começa a ler por si, quer, cada vez mais, discutir, analisar, enfim, refletir sobre o texto. Não é, portanto, puro prazer hedonista, mas desafio e crescimento o que Pennac propõe.

Encontraremos substrato para essa postura aqui brevemente defendida nas mesmas correntes que analisamos no item anterior, portanto, vejamos o que a Estética da Recepção, a Semiologia e a Semiótica têm a revelar sobre o Prazer de Ler.

Prazer e desconforto

E, sobre o prazer, iniciemos por Barthes.

Para ele, a leitura de prazer e a leitura de fruição diferenciam-se pelo grau de desestabilização das verdades estatuídas que provocam, ou não, no leitor. Nas suas palavras:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que te põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1977, p. 21-22).

O prazer de ler, portanto, bifurca-se. De um lado, temos o texto cuja leitura vem ao encontro do desejo do leitor, traz-lhe bem-estar

e sensação de completude. Nesse tipo de leitura, a identificação opera num eixo de pura positividade.

Como exemplo dessa atitude de leitura retomemos o exemplo comentado na introdução deste texto: a leitura do livro *Heidi*. Para o leitor, ele constitui puro prazer, pois naquele mundo imaginário encontra abrigo para as mais deliciosas fantasias. As paisagens, as cabras, o leite fresquinho são um convite para o mergulho prazeroso no mundo da ficção.

De outro lado, o texto de fruição desconforta e impele à reflexão, ao movimento. Quem lê um texto incômodo precisa se repensar para digerir suas provocações. Exemplo de fruição por excelência é *O evangelho segundo Jesus Cristo*, de José Saramago.

Considerando-se o fundo religioso do texto, suas rupturas com a tradição religiosa são uma constante provocação ao leitor cristão. Ao ler Saramago, mesmo ciente de que lê uma ficção, as dúvidas instaladas pela nova versão da vida de Jesus desestabilizam certezas.

Aí está a força dessa narrativa. O leitor acredita no pacto ficcional segundo o qual o narrador sempre afirma a verdade. Nesse caso, o narrador cria para leitores cristãos um enorme “problema”.

O prazer advindo de tal experiência ocorre em outro nível. Aqui a catarse se instala como denegação, o leitor identifica-se, negando o que lê, mas continua a ler porque o gozo da leitura precisa se consumir.

Nesse campo do prazer, Barthes instala uma valoração implícita. Os textos de fruição que comenta são aqueles da produção literária francesa mais recente na época em que elaborou o ensaio. Eram textos que experimentavam novos caminhos, explorando a desestruturação da narrativa. Barthes toma tais textos como modelos da experiência de desestabilização das ideias preconcebidas acerca das convenções textuais e da própria visão de mundo ordenada pelo leitor.

Os textos de prazer, menos valorizados, corresponderiam, segundo tal discriminação, tanto à produção da cultura de massas, quanto aos textos estruturados de maneira tradicional, nos quais não se observam as propostas vanguardistas defendidas por Barthes.

Prazer e abertura

Também discutindo o prazer, Eco apresenta a categoria dos estímulos estéticos que se assemelha ao que Barthes afirma sobre o binômio prazer/fruição e ao que a teoria da Estética da Recepção sistematiza como a experiência estética e o prazer que suscita.

De acordo com Eco, a abertura é fundamental para a fruição estética, isto é, a obra de arte precisa ser plurívoca para que se realize seu projeto comunicativo, acionando a sensibilidade do receptor. O estímulo estético oferecido pela obra provoca a sensibilidade do receptor em dois níveis. No primeiro nível, apela aos códigos literários que incorporou e a suas experiências passadas; no segundo nível, ou segunda recepção, a interação entre as lembranças despertadas e os significados recolhidos no contato com o texto acontecerá sob uma perspectiva mais complexa e enriquecida.

Aqui novamente estamos diante de uma valoração implícita, já que Eco afirma a abertura, característica dos textos de vanguarda, como valor, exclui, da mesma forma que Barthes, todos os textos que não incorporam os princípios vanguardistas.

Prazer e compreensão

Ainda sob o eixo teórico do prazer, a experiência estética é o fundamento das proposições da Estética da Recepção, tal como foi desenvolvida por Hans Robert Jauss. Recuperando a noção original do vocábulo prazer (JAUSS, 1979, p. 77)⁶, sua doutrina do prazer estético está resumida neste parágrafo:

⁶ Especialmente no texto: *O Prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis*.

Na conduta estética, o sujeito sempre goza mais do que de si mesmo: experimenta-se na apropriação de uma ‘experiência do sentido do mundo, ao qual explora tanto por sua própria atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia e que, ademais, é passível de ser confirmado pela anuência de terceiros. O prazer estético, que desta forma se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na experiência de ser do outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético.

Para Jauss, a compreensão só pode advir do prazer causado pela experiência estética, ele estabelece dois conceitos complementares: *fruição compreensiva* e *compreensão fruidora* (Idem, p. 46). O jogo conceitual que se estabelece nestes dois binômios indica o modo como Jauss compreende a relação entre o prazer e a compreensão, fundindo-os de maneira indissociável. Para ele, não há prazer sem compreensão, assim como não há compreensão sem prazer.

Desfazendo a habitual dissociação entre estes movimentos no processo de leitura, ele cria uma dicotomia apenas aparente, pois no jogo conceitual ambos os termos assumem o mesmo significado.

Podemos encontrar a gênese do modo como Jauss percebe o binômio prazer/compreensão no aforismo de Goethe que serve de epígrafe a esta seção do trabalho, o qual é citado na conclusão do artigo em que se encontram os conceitos analisados no parágrafo acima. Como Goethe, Jauss (1979, p. 82) acredita que o leitor “que julga gozando e goza julgando, é o que propriamente recria a obra de arte.”.

Ele define três categorias fundamentais da fruição estética, conceitos herdados da tradição estética: *poiesis*, *aisthesis* e *Katharsis*. A *poiesis* é retomada no conceito aristotélico como o prazer experienciado na atividade criadora, a sensação prazerosa de criar um mundo como sua própria obra.

A *aisthesis* é um conceito também presente em Aristóteles, mas que Jauss usa no sentido a ela atribuído por Baungarten, que a concebe como conhecimento advindo da experiência e da percepção. É o efeito de renovação da percepção do mundo pela consciência receptora, provocado pela obra de arte.

A *Katharsis* é o prazer afetivo resultante do processo de identificação com uma obra que motiva a assunção de novas formas de comportamento e a liberação da mente.

Vimos que Jauss estrutura seu conceito de *leitor* sobre as categorias de *horizonte de expectativas* e *emancipação*. Os códigos literários vigentes e a soma das experiências sociais formam o horizonte mundivivencial (Idem, p. 50) que o leitor de uma determinada sociedade carrega para a leitura do texto, este é seu horizonte de expectativas. A *emancipação* é o efeito obtido pela obra de arte; o caráter emancipatório da obra de arte reside em seu propósito de liberar o destinatário das percepções usuais, permitindo-lhe uma nova visão da realidade. A *emancipação* é o somatório de três atitudes que o texto literário permite ao leitor: distanciamento reflexivo em relação à realidade; projeção de situações não vivenciadas empiricamente que levam à inferência de novas normas de ação e conhecimento retrospectivo de fatos do passado re-iluminados pela criação ficcional.

O efeito estético se dá pela associação de *prazer* e *compreensão*, presente nos conceitos de *compreensão fruidora* e *fruição compreensiva*.

É sob o eixo da emancipação que Jauss diferencia a “Alta Literatura” da produção para as massas.

Observamos que os três modos de ler trazem implícita uma valoração. Parece inevitável que isso ocorra na formulação de uma teoria, pois é de um determinado repertório que parte sempre a formulação. A dialética teoria/prática de leitura implica nessa

valoração, uma vez que o crítico também é um leitor e, como tal, não consegue se livrar de suas obsessões.

Então, por mais que tentem afastar da *falácia da afetividade*, ela os persegue revelando na teoria seu fascínio como leitores: os formalistas, pelo surrealismo; Eco, pelo texto contemporâneo; Barthes, pelo *Nouveau roman e depois pelo Nouveau nouveau nouveau roman* francês dos anos 80 (ALAIN, 1995, p. 28); Bloom, por Shakespeare; Jauss, por Goethe...

Sobre esse aspecto, o crítico norte-americano Harold Bloom afirma que:

Ler é uma questão de resgatar na obra o que desde sempre pertence ao leitor, de ir lá buscar o que já se tem. Como disse Emerson, em toda obra de gênio encontramos os nossos próprios pensamentos, que uma vez rejeitamos, e que agora brilham em nova roupagem, recuperados pela arte.

E isso vale também para o crítico.

7 Entrevista concedida à professora Sueli Cavendish publicada pela revista **Continente Multicultural**, na seção Conversa Franca, edição n. 17, maio de 2002.

Da ética



Pensar a relação entre teoria e leitura no campo da educação implica formular uma ética da leitura. Tal ética deve ocupar-se das mais desafiadoras questões, aquelas que tratam do poder. A primeira delas: quais são os limites da leitura? Que também se desdobra na pergunta aposta em epígrafe: quem será o mestre no ato de ler: o escritor ou o leitor?

O senso comum é ambíguo em relação aos limites da leitura. Por vezes, afirma que cada um entende de uma forma o que lê, outras vezes recorre à intenção do autor para limitar a leitura.

Esta ambiguidade também está, ou esteve, presente no campo da teoria. É por isso que, assim colocada, a questão demanda um posicionamento decisivo diante da leitura, obrigando-nos a pensar, entre outros aspectos, a subjetividade e a objetividade presentes no processo.

Apenas essa questão já nos deteria por muito tempo, mas há ainda outras duas, também relativas ao poder que solicitam respostas: o que se deve ler?

Para respondê-la, precisaremos pensar a *censura* e o *cânone*, a *literatura de massas* e a *alta literatura*.

E, finalmente: por que se deve ler? Em outras palavras: a literatura ensina alguma coisa?

Essas questões nos põem diante dos grandes temas da teoria e assumem imensa importância no universo escolar, lugar por excelência do exercício do poder.

Por coerência, também aqui discutiremos a trilogia Hermenêutica (Incluindo a Estética da Recepção), Semiótica e Semiologia.

O controle dos sentidos

O problema do controle dos sentidos do texto tem suscitado polêmica há séculos. No fundo, tocamos agora no problema da diferença entre leitura e interpretação. Até aqui viemos tratando como sinônimos os dois conceitos, mas a essa altura parece mais conveniente esclarecer as diferenças entre ambos.

Tradicionalmente, a Hermenêutica⁸ trata da interpretação, considerando que o texto porta um significado e que o papel do intérprete é revelar ou desvelar os segredos simbólicos do texto, sua verdade.

A principal força produtora das leis hermenêuticas foram as religiões preocupadas em controlar os sentidos atribuídos aos seus textos fundadores⁹.

Em 1960, Hans Georg Gadamer, pensador alemão e leitor de Heidegger, publica em *Verdade e Método (Warheit und Methode)* (GADAMER, 1998) reflexões em que retoma a ontologia da presença pela via de uma Hermenêutica da compreensão.

8 A Hermenêutica liga-se tradicionalmente à interpretação de textos sacros e profanos, sendo identificada tanto à prática, quanto à reflexão metodológica da exegese e da filologia. A extensão de sentido assumida pelo vocábulo nos dias de hoje relaciona-se ao perspectivismo nietzschiano, que, como se disse anteriormente, determina uma mudança nas concepções de mundo que coloca a interpretação no centro da interrogação filosófica. Nesta acepção, a Hermenêutica é hoje uma teoria filosófica da interpretação

9 Note-se que as regras para interpretação literal, espiritual e jurídica da *Thora* judaica são profundamente modificadas com a entrada em cena do Cristianismo por dois motivos. Em primeiro lugar, a forma como é apresentada a mensagem evangélica relativiza a compreensão literal. Em segundo lugar, a consumação da promessa messiânica na vinda de Cristo conduz a uma re-interpretação dos textos bíblicos.

Um exemplo desta reformulação nas regras é a exegese criada por São Paulo, que procura no Antigo Testamento as alusões à vinda de Jesus que antecipam a revelação de Cristo. Já na Idade Média, desenvolve-se a partir deste método a doutrina do quádruplo sentido das escrituras. Por esta doutrina, um mesmo texto pode ser interpretado segundo quatro perspectivas superpostas: (1) pelo sentido literal, que se atém aos estudos gramaticais; (2) por um sentido alegórico, que se apoia geralmente nos dogmas da igreja; (3) por um sentido topológico ou moral, destinado à condução ética do crente; (4) por um sentido anagógico ou místico, chamado a revelar as verdades de ordem escatológica.

Essa hermenêutica da compreensão se funda sobre a concepção heideggeriana de Verdade, formulada com clareza no texto *Sobre a essência da Verdade* (HEIDEGGER, 1973). A verdade aí não tem de modo nenhum um caráter unívoco, nem guarda semelhança com o conceito corrente (o *senso-comum*), pois Heidegger estabelece uma relação de complementaridade entre liberdade e verdade, de modo que *ser liberto é deixar ser o ente*. A verdade do ente é essencial para a existência em liberdade. Então, não parece pertinente ler esta concepção como restrição, mas como abertura, já que haverá tantas verdades, quantos seres¹⁰.

É por isso que, investigando o fenômeno da interpretação, Gadamer afirma que seu objetivo não é criar uma arte ou técnica válida para todas as formas de compreensão, mas desenvolver “a partir da experiência da arte e da tradição histórica uma concepção do conhecimento e da verdade que corresponde ao todo de nossa experiência hermenêutica” (GADAMER, 1998).

Seguindo Heidegger, ele afirma ser esta a marca da existência humana, que se constitui, sobretudo, pela experiência do Outro – seja na cotidianidade, seja na relação com a tradição histórica. Sendo assim, a compreensão configura o modo de ser do próprio *Dasein*, já que envolve completamente sua experiência de mundo. Inequivocamente, está aí a totalidade implícita no conceito de interpretação.

A ambição da Hermenêutica de Gadamer fica bem clara na introdução à segunda edição americana, em que o autor,

10 Citando Heidegger (1973, p. 337: “A liberdade assim compreendida, como deixar-ser do ente, realiza e efetua a essência da verdade sob a forma do desvelamento do ente. A ‘verdade’ não é uma característica de uma proposição conforme, enunciada por um ‘sujeito’ relativamente a um ‘objeto’ e que então ‘vale’ não se sabe em que âmbito; a verdade é o desvelamento do ente graças ao qual se realiza uma abertura. Em seu âmbito se desenvolve, ex-pondo-se, todo o comportamento, toda tomada de posição do homem. É por isso que o homem é ao modo da existência.”.

embora afirme que não pretende desenvolver uma teoria geral da interpretação, escreve em seguida que a província da Hermenêutica é universal e a linguagem é a forma como a compreensão é alcançada” (GADAMER, 2004, p. XXXI – Foreword to the second American edition)¹¹.

A percepção dessa relação está associada à noção de que aquilo que pode ser compreendido é linguagem (GADAMER, 1998). Encharcadas de imanência fenomenológica, essas afirmações também podem induzir o leitor à conclusão de que a compreensão do que pode ser compreendido, isto é, de todo o mundo entendido como experiência de linguagem permitiria por parte do *compreendedor* um domínio sobre o *compreendido*.

Porém, Gadamer (2004,, p. XXVIII Foreword to the second American edition) afirma a seguir a impossibilidade do movimento de interpretação realizado por um sujeito sobre um objeto¹²: “a compreensão não é nunca uma relação subjetiva com um objeto dado, mas com a história de seus efeitos, em outras palavras, a compreensão pertence à existência daquilo que é compreendido.”¹³ .

11 No original: “Hence what is here affirmed—that the province of hermeneutics is universal and especially that language is the form in which understanding is achieve”.

12 Nesta introdução, Gadamer afirma aquele que talvez seja entendido como o maior ponto de distanciamento entre a Desconstrução (e a Semiologia) e a Hermenêutica. No entanto, lendo o texto de Hillis Miller, um dos derridianos americanos, percebemos que essas diferenças estão apenas no plano vocabular, já que ambas as “correntes” consideram que não há uma ação externa do leitor que desconstrói o texto, mas um movimento que lhe é interno, como se pode perceber neste fragmento: “Minha avaliação sobre a Desconstrução teria sido corrompida, no entanto, se houvesse sugerido que o desmonte é executado a partir de fora pelo crítico em um fragmento de linguagem que permanece inocentemente mistificado sobre seu próprio *status* . A “ilegibilidade” (se existe tal palavra) de um texto é mais do que uma experiência de desconforto para o leitor, o resultado de sua falha em ser capaz de reduzir o texto a uma leitura homogênea. Ela é também tematizada no interior do próprio texto sob a forma de afirmações metalingüísticas. Estas podem assumir diferentes formas. O texto realiza em si mesmo o ato de Desconstrução sem nenhuma ajuda por parte do crítico. O texto expressa sua própria aporia...” (MILLER, 1991, p. 108).

13 No original: “at understanding is never a subjective relation to a given “object” but to the history of its effect; in other words, understanding belongs to the being of that which is understood”.

Por isso mesmo, o jogo proposto pela obra de arte não é a orientação ou o estado de espírito do criador ou leitor, mas o próprio modo de ser da arte¹⁴. Sob a perspectiva ontológica, Gadamer (1998) observa que a Literatura ocupa uma posição-limite, já que a atualização linguística de sua historicidade depende da performance do intérprete. Em resumo, afirma que

[...] a Literatura – por exemplo, na sua forma artística que é o romance – tem, na leitura, uma existência tão originária como a épica na declamação do rapsodo ou o quadro na contemplação do observador. Também a leitura do livro permaneceria, segundo isso, uma ocorrência em que o conteúdo lido se torna representação. É verdade que a literatura e sua recepção na leitura mostram um grau máximo de desvinculação e mobilidade. (GADAMER, 1998, p. 160).

No fragmento destacado, Gadamer desmente aqueles que veem em sua *Hermenêutica Filosófica* uma busca da univocidade de sentidos. Aqui, o vocábulo representação – como re-produção – significa o *modo de ser da literatura*, que desde então não pode ser desvinculada da recepção.

Muitas são as passagens em que claramente se afirma a abertura que se dá na interpretação, tais como o que se segue:

O que um texto quer afirmar não se pode comparar segundo isso, com um ponto de vista fixo, inamovível e obstinado, que coloca a quem quer compreender somente uma questão: como

14 Aqui, Gadamer lança uma concepção que vai estar presente na *Estética do Efeito de Iser*, na *Estética da Recepção* de Jauss e na *Semiótica da Recepção* de Umberto Eco. Mas nestas três correntes, considera-se que a atitude de leitura é guiada pelo texto. Recusando a fronteira entre o jogador e o jogado, a concepção de Gadamer, embora guarde uma conotação imanentista, é mais aberta do que as correntes citadas. Não se encontra nele uma tendência ao controle da leitura, muito ao contrário, o que se vivencia na leitura é a experiência do jogo.

o Outro pôde chegar a uma opinião tão absurda? Nesse sentido, não se trata seguramente de um chegar a um acordo histórico que reconstrói a gênese do texto. (Idem, p. 566).

Na “ressurreição do sentido do texto”, as ideias do intérprete estão sempre implicadas, sem condicioná-las, pois são acionadas para possibilitar a apreensão do texto.

A Estética da Recepção desenvolvida pela Escola de Constança estabelece-se como uma Hermenêutica literária pós-Gadamer. Por isso é que Robert Jauss, consoante a hermenêutica da compreensão, entende que a obra condiciona um efeito através de orientações de leitura nela inscritas.

O papel do leitor “empírico” seria, então, ativar as estruturas de leitura presentes na obra, preenchendo seus vazios com os saberes de que dispõe, baseando-se em suas vivências pessoais e nos códigos coletivos do grupo social em que circula.

O emprego do vocábulo condicionamento dá a essa visão da leitura um caráter limitador, que só diminui quando se considera a presença de vazios e a abertura às condições subjetivas do leitor.

Dessa forma, se afirma que há tantas interpretações de uma obra quantos forem os seus leitores e até que um mesmo indivíduo pode compreender de maneiras diferentes, em momentos diferentes, uma mesma obra. Isso porque se considera que cada receptor traz para a interpretação o seu horizonte mundivivencial, marcado por experiências pessoais e saberes textuais e contextuais que estão em constante processo de construção. Do encontro entre texto e leitor, o sujeito adquire maior conhecimento do mundo e de si próprio.

O projeto desconstrucionista descentra todos os temas e metáforas na filosofia como na literatura, para revelar que nada pode ser próprio, presente, no lugar.

Para Derrida, a leitura participa da lógica do suplemento¹⁵; sob esta perspectiva, o texto é encarado como um todo ao qual a leitura vem acrescentar novos elementos. A leitura suplementar é um acréscimo ao texto ou sistema textual; ler é “tecer um tecido com os fios extraídos de outros tecidos-textos” e em leituras sucessivas erigir um sistema interpretativo próprio (SANTIAGO, 1976, p. 51).

A ideia lacaniana do parricídio corresponde, no ato de leitura, à morte do autor – pai do texto – que já não é mais o “dono da palavra do texto”. Exercitando-se como suplemento, a leitura inscreve-se na margem como trançado de intertextualidades. Desta maneira, o jogo da leitura é infinito porque nenhum sistema textual pode ser esgotado, deixando sempre margens para que se inscrevam novas leituras.

Assim, um texto escrito produz um diferimento indefinido, porque goza ou sofre da ausência do sujeito da escrita. O significado vive, assim, um contínuo deslizamento.

Já que uma leitura final é impossível, em função da impossibilidade de um fechamento final da linguagem; todo ato de leitura gera narrações suplementares que sucessivamente se superimpõem à primeira. O texto não pode dominar a disseminação de seus sentidos, por isso engendra no leitor uma inabilidade equivalente para dominá-lo.

Por tudo o que se disse, argumentar em um “método” de leitura desconstrutora é incorrer, na verdade, em uma imprecisão. Embora a teoria extraída da reflexão sobre a linguagem busque a criação de

15 “A lógica do suplemento é a lógica da não identidade e da não propriedade e se insere dentro de todo trabalho desconstrutor empreendido por Derrida frente ao discurso da metafísica ocidental. O suplemento põe fim a oposições simples do positivo e do negativo, do dentro e do fora, do mesmo e do outro, da essência e da aparência, da presença e da ausência. Sua lógica consiste mesmo em escapar sempre a esse dualismo marcado, à identidade, na medida em que pode ser o dentro e o fora, o mesmo e o outro: sua especificidade reside, pois, nesse deslizamento entre os extremos, na ausência total de uma essência” (SANTIAGO, 1976, p. 90).

instrumentos mentais e verbais mais refinados, estes não podem ser pragmaticamente aplicados à leitura. Isto porque no ato de leitura, de interpretação mais específica e auto-reflexiva, o leitor posiciona-se simultaneamente como um intérprete de textos e um produtor de novos textos. Assim, certos critérios técnicos ou formas de análise são úteis como um caminho preparatório, mas por si sós não garantem a produtividade da leitura.

Entre estes intelectuais mais próximos às ideias de Derrida – Geoffrey Hartman, J. Hillis Miller e Paul De Man (já falecido) – afluem divergências que sugerem ambivalências quanto aos objetivos e prioridades de cada um, com respeito à Desconstrução. A teoria derridiana disseminada por Yale e John Hopkins é caracteristicamente textual e absolutamente apolítica.

Com exceção de Paul De Man, cujos trabalhos foram marcados por intenso rigor interpretativo, os desconstrucionistas americanos optaram por uma atividade interpretativa que se pode qualificar como “exuberante”. A desconstrução ofereceu aos americanos, cansados do New Criticism, uma oportunidade de exercer uma crítica livre para explorar possibilidades estilísticas sem obedecer às limitações entre escritura criativa e crítica.

Nas obras que publicou de 70 em diante, Roland Barthes ultrapassa o estruturalismo, mantendo um diálogo com Derrida, Lacan e outros pensadores pós-estruturalistas.

Barthes descreve a relação entre o leitor e a obra, usando a metáfora das trocas comerciais: o autor como um escritor público, notário, que está encarregado de satisfazer aos desejos de seu cliente, o leitor, que opera no interior da mercadoria narrativa. Por isso, o discurso está sempre de acordo com o interesse do leitor.

Em Barthes, teremos as noções de texto escrevível e texto legível que fundam a diferença no ato de leitura. Em função da pluralidade

de leituras que permitem, os textos escrevíveis são os que rompem com a configuração usual da linguagem, abandonam as estruturas gramaticais, lógicas e narrativas, e entrelaçam múltiplas redes de significações.

O texto plural assim definido configura uma “galáxia de significantes” que não pode ser englobada por nenhum sistema de sentido, porque é construído sobre o infinito da linguagem. Já o texto legível é medianamente plural ou “simplesmente polissêmico”. Neste tipo de textos, a conotação é limitada pelo sistema de significações fechado do Ocidente.

A leitura, para Barthes, é um movimento estimativo, que procura abrir as potencialidades de sentido do texto, explodindo-o para encontrar seu plural. Barthes (1992, p. 39) afirma que: “Interpretar um texto não é dar-lhe um sentido (mais ou menos embasado, mais ou menos livre), é, ao contrário, estimar de que plural é feito.”.

Para assim pensar o movimento de ler, Barthes recorre à herança de Nietzsche, e daí deriva seu conceito de leitura, e, por extensão, a elaboração conceitual de *texto escrevível, plural ou ideal*.

Ler o *texto plural* é ao mesmo tempo um movimento de produção e de dispersão. O leitor não se defronta com o texto plural, porque este não comporta uma materialidade, a produção interpretativa é que escreve/inscreve/re-escreve o texto, disseminando-o e dispersando-o na diferença.

Neste texto plural não há possibilidade de fechamento de sentidos, pois ele se inscreve no infinito da linguagem. Assim, não cabem no texto plural as valorações interpretativas – muito menos uma ética da leitura. Não se trata de buscar a Verdade, a conveniência, a adequação interpretativa; nem de auferir o valor deste ou daquele modelo de produção de sentidos, mas de liberar o texto do jugo da totalização abarcante de sentidos.

Por isso é que ler um texto plural nunca é fundar uma verdade, uma “legalidade” do texto, nele, a medida da leitura é sua marca sistemática. Sendo assim, desrespeitar qualquer ordenamento ou sintaxe textual, essa é a única regra da leitura para Barthes. Os procedimentos indicados são o estiolamento do texto e o comentário digressivo, que negam a *ideologia da totalidade*. Agindo assim, o leitor *maltrata o texto, corta-lhe a palavra*.

Sua pregação: liberdade ao intérprete para ler o texto, produzindo quantas leituras desejar, até porque o leitor traz para a leitura uma pluralidade de textos de seu acervo pessoal.

Na *Obra Aberta*, Umberto Eco enfoca a participação ativa do leitor na construção de sentido, tratando a arte como “metáfora epistemológica da descontinuidade do mundo fragmentário em que vivemos, que oferece ao leitor uma possibilidade de integrá-lo à nossa sensibilidade”.

A semelhança de suas ideias com as de Barthes é flagrante em muitos trechos do livro. Quando Eco argumenta de protocolos de leitura, não se pode deixar de ler este conceito em convergência com a noção de interpretação configurada por Barthes, o qual afirma que interpretar um texto não significa dar-lhe um sentido, mas estimar de que plural é feito. O trecho seguinte, de Eco (1976, p. 158), ilustra esta intersecção de ideias:

O leitor se excita, portanto, ante a liberdade da obra, sua infinita probabilidade, ante a riqueza de suas adjunções internas, das projeções inconscientes que a acompanham, ante o convite que o quadro lhe faz a não deixar-se determinar por nexos causais e pelas tentações do unívoco, empenhando-se numa transação rica em descobertas cada vez mais imprevisíveis.

Umberto Eco considera a leitura uma das instâncias geradoras do texto; em seu universo teórico, que tem uma das bases na teoria da informação, a recepção é entendida como movimento essencial de comunicação.

Nesta perspectiva, um “texto aberto” só pode ser considerado uma estratégia comunicativa porque o papel de seu destinatário está previsto no momento de sua elaboração. A “obra aberta” consiste em uma estratégia de comunicação que se baseia em um sistema flexível de significação. Este “tipo flexível de texto” permite a geração de diferentes “textos de leitura”. “Se há algo a ser interpretado, a interpretação deve argumentar de algo que deve ser encontrado em algum lugar e de certa forma respeitado.” (ECO, 1993, p. 51).

Mais recentemente, Eco envolveu-se em uma interessante polêmica a respeito dos limites da interpretação. Destacamos aqui sua discussão com Jonathan Culler, teórico americano, hoje identificado com a crítica desconstrucionista. Ocorrido durante o confronto teórico que teve lugar nas *Conferências Tanner* de Claire Hall, Cambridge.

As ideias de Derrida e Barthes, assim como dos críticos da chamada conexão americana são os alvos de Umberto Eco, na polêmica que estabelece com os teóricos da Desconstrução. Eco acusa-os de radicalismo na ênfase ao papel do leitor e, ironicamente, atribui-lhes a denominação de “seguidores do véu” praticantes de interpretações exotéricas. A interpretação suspeita que os Desconstrucionistas praticam, segundo Eco, é um exemplo de superinterpretação ou uso do texto.

Se nas *Conferências Tanner*, Jonathan Culler assume a defesa do ponto de vista da desconstrução, nos anos 70, ele foi um importante teórico do Estruturalismo na América. Sua poética estruturalista foi recebida como um guia autorizado para alunos e professores sobre as complexidades do pensamento estruturalista. Naquele ensaio,

Culler tentava reconciliar a teoria estruturalista com uma abordagem intuitiva dos textos literários. Então, ele afirmava que o valor da teoria era o de prover um sistema ou uma estrutura de legitimação para os *insights* que um leitor “competente” deveria ser capaz de alcançar, testando seu senso de relevância e propriedade. Ou seja, a poética estruturalista funcionaria como uma matriz reguladora para as percepções interpretativas que, de outra forma, dependeriam exclusivamente da virtuosidade ou do discernimento pessoal do crítico.

Culler defendia – repetindo as ideias de Chomsky sobre a programação inata das estruturas linguísticas – que nossa compreensão dos textos literários é condicionada por uma “Gramática da Resposta” que nos permite pinçar as estruturas relevantes do significado, a partir de uma massa informe de detalhes. Por outro lado, considerando a natureza diferenciada da linguagem literária, ele já admitia que a leitura envolve códigos de compreensão especializados que não podem ser reduzidos a uma *gramática universal da resposta literária*.

No capítulo final de *Structuralist Poetics*, ele discorda daqueles que parecem estar desmontando as bases do método interpretativo e do sentido, como Derrida...

Mais tarde, Culler assumiu o posicionamento pós-estruturalista, recusando a tendência a domesticar as energias interpretativas.

No ensaio *Em defesa da superinterpretação*, Jonathan Culler argumenta que a leitura de obras literárias não constitui o cerne dos estudos literários, e que aqueles que se ocupam da atividade devem aplicar aos textos a “maior pressão interpretativa possível”. No seu entender, a moderação não pode ser considerada uma virtude quando se trata de ler textos, leituras moderadas tendem a dissertar sobre o óbvio e “a interpretação só é interessante quando é extrema.”

Aprofundando a análise dos exemplos apresentados por Eco na conferência *Interpretação e superinterpretação*, Culler conclui que o que ocorre nas “leituras aberrantes” é a *subinterpretação*, em que ou não são interpretados elementos suficientes dos textos, ou força-se a combinação de elementos para criar significados que interessem à conclusão a que se quer chegar.

Culler defende a superinterpretação enérgica das obras literárias, afirmando-a como essencial ao que ele considera uma interpretação correta dos textos.

No caso da leitura de textos literários, os mecanismos da comunicação são mais complexos do que na comunicação normal e, para usar a terminologia empregada por Eco, em alguns textos fazer as perguntas não previstas pelo autor-modelo (ou intenção do texto) permite refletir sobre o funcionamento da máquina textual e explorar outras vias de significação.

Superinterpretar (ou supracompreender, como Culler prefere) pode ser fazer as perguntas que o texto não coloca ao seu leitor-modelo e que: “Indagam o que é o texto, como se relaciona com outros textos e com outras práticas; o que oculta ou reprime; o que afirma ou do que é cúmplice.” (CULLER *In*: ECO, 1993, p. 136).

Ou seja, a superinterpretação pode ser uma forma de relacionar um texto aos mecanismos gerais da narrativa.

Refutando as críticas de Eco de que a Desconstrução postula a “Semiótica ilimitada” (ou “deriva hermética”), Culler afirma que enquanto aquele esforça-se por provar que os textos são ao mesmo tempo abertos e limitados, a Desconstrução enfatiza que o significado de uma obra literária é limitado pelo contexto.

O jogo das significações de uma obra é ilimitado em função das múltiplas possibilidades de contextualização potencializadas

em um texto, mas, em um contexto dado, a interpretação não é ilimitada. O contexto “não possui o sentido comum de ‘conjunto de presenças que organizam o momento da inscrição’, contexto este dito ‘real’ e no qual se coloca também o *vouloir-dire* do autor”. No âmbito de uma posição semiológica, o contexto se dá como texto: “texto que se inscreve na *margem* de um outro texto, suplementando-o.” (SANTIAGO, 1976, p. 93-94).

Em outras palavras: o sentido é limitado pelo contexto, mas o contexto é ilimitado.

Ao abordar em vários ensaios a questão da interpretação, Eco constantemente argumenta em torno do limite que se deve impor ao papel do leitor como produtor de textos; utilizando diferentes linhas de defesa de sua posição; ele apoia-se no que se poderia chamar de “Enciclopédia das aberrações interpretativas”, cujos exemplos via de regra se caracterizam pelo absurdo.

De outra parte, como aponta Jonathan Culler o próprio Eco revela-se um adepto do que intitulou “interpretações paranóides”. Em *Seis passeios pelos bosques da ficção*, ele argumenta de sua leitura de “Os três mosqueteiros” e de como o leitor-empírico Umberto Eco desprezou as instruções do autor-modelo do texto. Em lugar de desvendar o comportamento que o texto esperava de seu leitor-modelo, o leitor-empírico vasculhou mapas antigos e constatou que uma rua citada no texto na verdade era denominada de outra forma, e que, portanto, Dumas havia cometido uma impropriedade histórica.

É claro que Eco apressa-se em desvencilhar-se do problema conceitual, explicitando as diferenças entre História e ficção, mas o fato é que o indivíduo histórico Umberto Eco, em suas pesquisas para constatar a veracidade das informações ou para conhecer a Paris em que “viveram” os mosqueteiros, fez mais do que um “passeio inferencial”. Penetrando no texto e dele evadindo-se em

pesquisas digressivas, realizou uma viagem que se tornou fonte de prazer. Prazer este que, com certeza, ultrapassou os limites da interpretação e que Eco esforça-se por negar aos demais leitores.

Em outro texto, Eco (1996, p. 284) reconhece que “toda a teoria peirciana da semiose ilimitada parece, destarte, encorajar as afirmações mais extremas de Derrida para quem ‘il n’y a pas de hors-texte’”. Propondo mais um de seus irônicos paradoxos, Eco (1996, p. 284) questiona a leitura de Peirce por Derrida:

De fato, se Derrida admitisse que sua interpretação é a certa, deveria também admitir que o texto de Peirce contém um *significado privilegiado* suscetível de ser isolado, reconhecido como tal, e decifrado sem nenhuma ambiguidade. Já Derrida seria o primeiro a declarar que sua leitura desloca o texto de Peirce para mais adiante, para além das intenções declaradas do autor. Mas, se sob a ótica derridiana, não estamos autorizados a pedir a Derrida que leia Peirce corretamente, sob a ótica deste último estamos, ao contrário, plenamente autorizados a perguntar se a interpretação de Derrida o teria satisfeito.

Já que não podemos realizar a sugestão de Eco, o que, aliás, contrariaria suas próprias teorias sobre a *intentio auctoris*, cabe questionar a função crítica do parágrafo citado. Como qualquer leitor habitual das obras de Eco pode notar, suas figuras retóricas prediletas são a ironia e o paradoxo, e seu recurso argumentativo preferido o *ad hominem* – através do qual ridiculariza ou agride o adversário tentando impedir sua contra-reação. Assim, a força teórica de suas leituras acaba reduzida.

A partir do ensaio de Eco e da resposta de Culler, bem como de outros textos destes autores, podem-se levantar alguns dos argumentos desenvolvidos pelos defensores da leitura enquanto

prática aberta, móvel, e, portanto, plural e aqueles empregados nas críticas ao excessivo relativismo dos pós-estruturalistas.

Aqui cabe comentar a interessante análise de Frank Kermode (apud COMPAGNON, 2001, p. 155). Esse crítico britânico afirma que, com a teoria da recepção, a teoria literária finalmente encontrou o senso comum.

Esse encontro pode ser testemunhado, por exemplo, na ideia de leitor implícito, e podemos estender o comentário ao leitor modelo de Eco, que consiste, em última análise, num retorno à intenção do autor. Essa ideia tão criticada pelos New Critics, mas tão forte no imaginário do leitor comum, teria encontrado finalmente um caminho teórico respeitável nas proposições das teorias centradas na recepção como processo sistêmico projetado na obra e atualizado na leitura. Embora Eco deixe bem claro que a intenção do autor não tem validade na análise, o esquema comunicacional da leitura acaba reincorporando-a, disfarçada em organização interna da obra.

É importante notar que, no caso de Kermode, não se trata de uma crítica. Embora Compagnon, levemente irônico, deixe entrever seu ceticismo, a tese central de seu livro, a relação entre literatura e senso comum encontra nesse leitor – empírico – a melhor saída para a conciliação entre a tradição de leitura e a teoria pós-saussureana.

Em vez de lutar contra o que procuram os leitores comuns – luta vã, porquanto o senso comum esteja sempre pronto a atacar a cada retaguarda – as teorias da recepção dão o “pulo do gato” e incorporam algo que jamais a teoria conseguiu impedir. Afinal, fora da academia, e mesmo em seu seio, a primeira pergunta formulada é fatal: o que o autor quis afirmar?

Bem vestida teoricamente, ela agora se transforma em: como a obra pré-configura o comportamento do leitor?

De tudo o que se comentou neste capítulo, parece-nos bastante razoável a tendência ao equilíbrio. Há um componente de subjetividade na leitura que é incontornável e resulta na deriva de significados, mas há um limite para essa deriva que são as palavras no papel.

O controle dos textos

A seleção dos textos canônicos é um problema para a Teoria Literária.

Iniciemos por Harold Bloom, teórico americano que se tem destacado na defesa da leitura de textos clássicos. Em *O cânone ocidental*, Bloom toma Shakespeare, sua grande paixão, como centro das reflexões e o afirma como o *Cânone* por excelência.

Este texto traz a marca da nostalgia, pois Bloom, um leitor da velha guarda, portador de um conhecimento enciclopédico, leitor contumaz, faz aqui uma grande lamentação ao fim da leitura desinteressada.

Todo o tempo, sua trincheira é a defesa do cânone. O discurso de Bloom é, por vezes, agressivo contra aqueles que leem buscando no texto apenas a discussão de seus aspectos ideológicos. Tais leitores ele agrupa sob o rótulo de Escola do ressentimento, cabem aí: os estudos multiculturais (feministas, afrocentristas, etc.), os desconstrutivistas, neo-historicistas, foucaultistas, marxistas, lacanianos e semióticos.

Mas é preciso deixar bem claro que, como se percebe em outros textos ou mesmo entrevistas posteriores à publicação do livro, não se trata de uma reação conservadora, ou resistente à postura ideológica desse grupo. O problema, para Bloom, é que a viseira ideológica impede que essas pessoas leiam realmente o texto.

Um exemplo do tipo de cegueira afrocentrista que ele considera problemática é a leitura de *Otello*, pelo viés de sua negritude, considerando a raça como um elemento significativo no contexto

da peça. Para Bloom, a leitura próxima ao texto revela que esse definitivamente não é um aspecto relevante na trama.

A Escola do Ressentimento trata de temas politicamente corretos, buscando movimentar-se pela diversidade cultural, mas comete um erro estratégico ao desconstruir o cânone, substituindo-o por textos cujo valor é ideológico, não literário. Assim, muitas vezes, o gênero, a etnia ou opção sexual do autor empírico dos textos são tomados como referência central na análise/valoração da obra.

Não é preciso lembrarmo-nos de todo o esforço teórico do século XX para estruturar o estudo intrínseco do literário. O Formalismo, o *New criticism*, a Escola Morfológica e o estruturalismo construíram um repertório teórico que – pondo de parte o fetiche da forma – nos permite hoje analisar o discurso literário.

Agora, no início do século XXI, já livres dos traumas com respeito ao que se fez nos últimos dois séculos, podemos relativizar a dicotomia intrínseco/extrínseco. É nos permitido isso sem sermos taxados de impressionistas, biografistas, historicistas, ou positivistas – verdadeiros xingamentos – mas só se não retomarmos a obsessão com o externo. A crítica, como tudo o mais na vida, exige-nos bom senso.

A aceitação da diversidade é claramente o valor mais importante a ser defendido nesse nosso tempo tão intolerante, mas a crítica literária parece estar confundindo as coisas. Afinal, a Literatura foi, desde sempre, justamente o espaço em que se encena a tragicomédia humana em todas as suas facetas. Tomar como referência o autor, ou a “questão” colocada na obra é voltar a esquecer-se do texto. Por isso, o alerta de Bloom precisa ser lido com atenção.

A tentação de declará-lo um *WASP* (homem branco anglo-saxão) encarnação do demônio para os multiculturalistas, não resiste a uma leitura atenta de seus textos. Numa referência clara às proposições de Barthes, ele afirma que “o texto não está aí para dar prazer, mas

o elevado prazer ou desprazer mais difícil que o texto menor não dará” (BLOOM, 1995, p. 37). O que a Literatura provoca, então, é a fruição.

Seu critério para definir os textos fortes é a necessidade de releitura, como um exercício de leitura intensa/intensiva dos mesmos textos eleitos. Segundo Bloom, já que não se pode ler tudo, é preciso ler seletivamente apenas o que foi consagrado pelo referendo canônico.

Suas posições vão de encontro não só às propostas de Barthes, como também às de Jauss e de Eco, relacionando, em última análise, o valor literário à opacidade, à fragmentação ou à abertura do texto.

Vimos que Jauss define a leitura como uma fusão de horizontes de expectativa. Por isso a recepção não constitui um processo padronizado. Ao contrário, ele aponta uma escala de atitudes que podem ser assumidas pelo receptor. Neste ponto é que se faz, à luz da Estética da Recepção, a diferenciação entre a arte de vanguarda e a cultura de massa. Enquanto a segunda lida com as respostas do público conduzindo-o a uma atitude de repetição que permite sua manipulação; a primeira executa a função liberadora da arte ao emancipar o indivíduo, impelindo-o a uma identificação criativa que produz conhecimento. Essa função liberadora não está presente na arte de massa, porque ela conduz as respostas do público à direção que lhe interessa, portanto lida com suas respostas de forma condicionante e autoritária.

Comentamos também que Barthes diferencia as leituras de prazer e as leituras de fruição justamente pelo grau de desestabilização das verdades estatuídas que provocam, ou não, no leitor.

Já para Umberto Eco, como vimos anteriormente, a ambiguidade é um **valor** que condiciona uma produção literária pautada em informalidade, desordem, casualidade e indeterminação. Nas palavras de Eco ressurgem o *estranhamento* formalista explicitado de outros modos.

Os três críticos nos provocam a pensar essa questão fundamental para a teoria, que é a hierarquia decorrente da seleção canônica. É fato que a poética contemporânea distingue-se da clássica justamente por ter deixado de lado o critério valorativo para ater-se à compreensão das obras.

As ideias acima, no entanto, todas valorizando a ruptura, no fundo permitem que as obras não referendadas por tal critério sejam postas à margem e relegadas a um plano inferior. E a valoração da arte sob qualquer critério de autoridade leva à exclusão de toda obra que não se insere nos padrões. É assim que surgem termos como “subliteratura”.

Não deixemos de observar, no entanto, que a Teoria Literária toma como *corpus* os clássicos, sendo assim, suas conclusões, via de regra, a levam de volta a esse mesmo conjunto de textos.

Entenda-se aqui que quando se considera a leitura como produção, não faz sentido delimitar fronteiras entre os textos. É verdade que sempre teremos os clássicos, mas quem pode afirmar que a qualidade de uma leitura não faz de qualquer texto um clássico? Ao menos, um clássico pessoal?

Se até aqui louvamos a leitura como ato intersubjetivo sobre uma base objetiva, destacando, sobretudo esse seu caráter de trabalho, como poderemos agora erguer uma barreira entre os textos de ficção? Como valorar mais uma do que a outra? Até porque, não estamos argumentando aqui sobre um texto, mas sim sobre um movimento. O cânone é sempre pessoal e o processo também o é. Assim, chega a ser óbvia a objeção a este tipo de preconceito que continua sendo encarado pela academia e pela escola em geral. Sem cair no delírio do gosto, é bom lembrar que tudo o que a semiologia verifica na desmistificação ideológica dos signos culturais e a desconstrução discute, promovendo o descentramento, vai justamente de encontro à

ideia de um cânone, qualquer que seja o critério utilizado para sua constituição.

Não se está aqui fazendo a apologia da mediocridade, de modo algum, mas não se pode deixar de refletir sobre o aspecto elitista e centralizador dessas tentativas de controlar os acervos individuais pela imposição de textos maiores e a consequente exclusão do refugo. Precisamos admitir que vivemos a era da mídia, da massa, do mercado – que não podem mais ser vistos apenas como bichos-papões – e que o iluminismo, com seus conceitos libertários precisa estender-se à compreensão dessa polifonia literária em circulação.

A sociolinguística já nos ensinou a respeitar as variantes linguísticas, precisamos agora entender que as variantes literárias carecem do mesmo olhar respeitoso. Afinal, se já conseguimos aceitar que ninguém fala errado, nem pior, deveríamos aplicar a mesma lógica à literatura.

Como podemos continuar a considerar que um determinado grupo de textos, escolhidos segundo critérios acadêmicos, é o único que merece releituras? Sabemos que os critérios de seleção sejam a inventiva, o grau de inovação formal ou a criatividade no plano da linguagem. Mas sempre que se excluirmos aqueles que escrevem/leem segundo outra ótica, julgando-os menores, o leitor vai se erguer contra o cânone.

O controle moral

Se um dos perigos da leitura é a imposição de limites, outro é a censura, entendida não apenas como proibição, mas também como obrigação de ler certos textos. A liberdade de ler como e o que se quer é controlada pelas mais diversas instituições.

Desde Sócrates, as coisas funcionam assim e, pelo que se percebe, somente a superfície do sistema, lentamente, começa

agora a mudar. Lembremo-nos, então, do que pensava o filósofo sobre a leitura¹⁶.

No livro II da *República*, Platão dialoga sobre a educação dos guardiões da República idealizada. Seu discurso engendra uma proposta de leitura controlada, ao argumentar sobre a educação dividida em ginástica e música. Iniciando a reflexão a partir das histórias, Sócrates determina neste diálogo o que deve ou não ser lido pelos guardiões e sua argumentação serve até hoje não só aos regimes totalitários, mas também a todo o circuito de controle da leitura que se instala na escola, na igreja e em outras “comunidades interpretativas autorizadas” (FISH, 1998).

A censura tem sempre um fim honroso, aqui ela serve para salvaguardar os interesses da República, impedindo que os guardiões tenham acesso à mentira ou esmoreçam.

A definição de Literatura implícita no discurso de Sócrates admite que a Arte literária assuma um caráter utilitário, pois considera que as histórias podem ser instrumento educacional. Além disso, tais histórias estão inseridas no campo da música, ficando a prosa fora deste campo.

Essa classificação da Literatura, pouco compreensível para os leitores de hoje, se deve à concepção clássica, segundo a qual apenas a poesia podia ser compreendida nesta categoria, já que a Literatura é parte da música e, portanto, o ritmo e a sonoridade das palavras constituem sua matéria-prima – o que não ocorreria em relação à prosa. Neste contexto, a fronteira literário/não-literário não está subordinada à relação entre denotação e conotação.

16 Para os padrões de leitura contemporâneos, atribuir ao autor as ideias expressas por seus personagens constitui desvio no ato de ler. Sendo assim, nas referências feitas à obra de Platão, quando há diálogos em que Sócrates aparece como principal interlocutor, optei por ler a República como discurso de Sócrates, transcrito pela excelente memória Platônica. A distância temporal não nos permite auferir com precisão o estatuto dos diálogos, o que tem gerado muita polêmica ao longo dos séculos. Mas os diálogos constituem textos intersticiais, que flutuam no espaço entre filosofia e literatura – se é que ele existe.

Sócrates define também dois tipos de Literatura: verídica e inverídica. A primeira engloba as narrativas dos feitos dos Deuses, que na cosmovisão grega correspondem à mais absoluta verdade. A Segunda refere-se às fábulas, que embora contenham traços de verdade, “são fictícias por via de regra”.

Precisamos, então, lembrar o que significa a VERDADE para Sócrates, considerando sua crença na essência dos objetos. As expressões empregadas em todo o texto denotam seu caráter autoritário; recolhemos vários exemplos em cujo vocabulário orbita o campo semântico do poder.

Sem esconder o objetivo de controle da leitura, ele afirma que:

“será pois, preciso antes de tudo estabelecer uma *censura*” [...]

“devem contar às crianças somente os *mitos autorizados*” [...]

“a verdade é que tais histórias são *perigosas* – e *jamais*, Adimanto, *devem ser narradas em nossa cidade...*” [...]

“Essas histórias *não me parecem próprias para ser divulgadas*” [...]

“[...] será preciso *ordenar aos poetas* que componham suas fábulas dentro do mesmo espírito.” [...] (ARISTÓTELES, s/d, p. 79).

Preocupado em manter sob controle todo o circuito da leitura, desde a produção até a recepção, Sócrates encontra três maneiras de realizar o expurgo dos temas que não deseja ver tratados na República: a admoestação a pais e mães para que narrem somente mitos autorizados, a proibição aos poetas de histórias que se atenham aos parâmetros e a censura aos trechos de obras anteriores:

E não sabes que o princípio é o mais importante em toda obra, sobretudo quando se trata de criaturas jovens e tenras? Pois nesse período de formação do caráter, é mais fácil deixar nelas gravadas as impressões que desejarmos. [...]

Permitiremos então, levianamente, que as crianças escutem quaisquer fábulas, forjadas pelo primeiro que aparece, e dêem guarida em seu espírito a idéias geralmente opostas àquelas que, em nossa opinião, devem alimentar quando forem grandes? (Idem, p. 79).

Argumentando este posicionamento, alega que as crianças não são capazes de distinguir entre o alegórico e o literal e, como nesta fase elas são moldáveis, é preciso aproveitar para incutir-lhes o “amor pela virtude”.

A tarefa dos fundadores é conhecer as regras de composição poética para fiscalizarem os poetas, então Sócrates começa a enumerar os critérios para a aceitação das obras.

Veremos que estas ideias socráticas infelizmente continuam bem vivas em alguns discursos contemporâneos. Mas antes de avançar tanto, focalizemos o surgimento dos primeiros textos literários destinados especificamente às crianças.

Deste modo, o pobre leitor, além de iniciar-se através de textos concebidos com o fim de controlá-lo, deve passar sua vida de leitor aceitando margens que delimitam, inclusive, o que é e o que não é parte da chamada *alta literatura*, digna de ser relida.

Se o objetivo é formar leitores, trabalha-se com a perspectiva da ampliação do repertório, nesse caso, a livre escolha é a melhor opção, cabendo ao professor estimular novos desafios em lugar de estabelecer um cânone.

Por outro lado, se o objetivo é desenvolver estratégias analítico-interpretativas, a escolha de um texto único para a leitura possibilita, como veremos ao discutirmos o método, a expansão dessas competências no grupo. E aqui não cabem restrições quanto à linguagem, à temática ou à estrutura do texto. Só será necessária sensibilidade para escolher o texto certo, no momento certo.

O professor francês Daniel Pennac, no livro intitulado *Como um Romance*, criou um decálogo dos direitos do leitor, no qual defende, inclusive, *o direito de ler qualquer coisa*.

Outro grande problema ocorre quando se compreende a leitura literária como instrumento pedagógico para a transmissão de valores morais. Observamos que Sócrates já discutia tal tópico na República e a história da humanidade continua nos fornecendo exemplos constantes de patrulhamento da leitura.

No início do século XVII, por exemplo, Charles Perrault (ALMEIDA, *In*: COUTINHO; COUTINHO, 1986, p. 204) escreveu seus contos de fadas com intenções nitidamente pedagógicas, como se verifica no prefácio da obra:

Por frívolas e bizarras que sejam todas essas Fábulas em suas aventuras, é certo que excitam nos meninos o desejo de se parecerem com os que vêm tornar-se felizes e, ao mesmo tempo, lhes infundem o temor das desgraças em que os maus caíram pela própria maldade. [...] É incrível a avidez com que essas almas inocentes e cuja retidão natural não foi ainda corrompida recebem essas instruções ocultas; ficam tristes e abatidas quando o Herói ou Heroína do conto são infelizes e gritam de alegria quando lhes chega a felicidade, da mesma forma que, depois de terem suportado a prosperidade dos maus, se rejubilam quando recebem eles o castigo merecido. São sementes que se lançam e de começo só produzem movimentos de alegria e de tristeza, mas que não deixam nunca de florescer em boas inclinações.

Este tipo de posicionamento permanece como um resíduo na produção para crianças até hoje. O controle estende-se não só ao que se deve ler, mas também a como ler e por que ler. Exemplos de como isso acontece não faltam.

O americano J. Hillis Miller (1995) apresenta no ensaio *A ética da Leitura* uma teoria moral que pode ser descrita como exemplo deste modo de ler.

Miller atribui à leitura literária uma finalidade moralizante. Começa pensando sobre as obrigações morais do poeta, para concluir que estas se estendem à posição do professor, que, diante de seus alunos, teria obrigações similares às do poeta diante dos leitores.

Três teses resumem seu ponto de vista:

I A obrigação ética primária do professor de literatura é para com a obra literária;

II Sua obrigação primária será e deve ser filológica, pois o ensino de literatura tem por base o amor pela linguagem;

III As novas retórica e poética pressupõem uma intradutibilidade fundamental de língua para língua.

A primeira afirmação espanta por ser centrada em um cânone. Qualquer que seja o critério de eleição das obras que o compuserem, parece óbvio supor que o perfil dos alunos necessita ser considerado. Senão, estaremos consolidando um ensino que tematiza a literatura em si. Do ponto de vista pedagógico, seria uma aberração pensar em uma seleção de títulos pré-determinada, quer se tome como referência a utilidade dos textos como exemplificação da teoria, quer se observem as preferências do professor – seu cânone pessoal – ou os clássicos-que-precisam-ser-lidos.

E mesmo no ensino fundamental, aceitar tal obrigação ética implica uma visão ultrapassada do ensino, que fetichiza o conteúdo, desconsiderando as propostas dialógicas contemporâneas.

É certo que a obrigação aqui refere-se ao processo de leitura, que, para Miller, só será válido se o professor exercitar a resposta ao apelo do texto, sem limitar-se por pré-conceitos ou pressuposições teóricas. A boa leitura, a leitura eticamente válida deverá ser não-canônica, no sentido de que porá em movimento singular a máquina de significações do texto.

Só que tal postura precisa manifestar, antes de tudo, respeito ao aluno-leitor.

Se o professor não se puser como mediador do processo de interação que se dá na leitura, há um risco de a aula centrada na obra voltar à “explicação de textos”.

Daí advém a segunda tese. É de se notar a presença da palavra **amor**. O leitor amoroso focaliza a linguagem e, para Miller, dela extrai uma moralidade social e individual. Mais tarde retomaremos este ponto, por enquanto, cabe lembrar que certamente uma das funções da literatura é portar um conhecimento. Como isso acontece e que tipo de conhecimento ela instaura são questões respondidas de modos diversos. Aqui, optaremos, por motivos óbvios, pela visão semiológica definida por Barthes na sua *Aula*.

A terceira tese põe em relevo uma das preocupações centrais da teoria desconstrucionista, que considera a tradução uma questão teórica das mais importantes. Se o professor optar por ler um texto traduzido, deve manter a consciência da necessidade de problematizar a tradução, desconfiando das palavras escolhidas e dos novos arranjos obtidos pelo tradutor. Assim, tanto melhor se tiver acesso ao texto original. O próprio Miller alerta que isso não pode impedir leituras, mas que a vigilância deve ser mantida pelo professor. Já que tratamos da linguagem, esse é um problema teórico da maior importância na construção de uma atitude pedagógica pautada por um procedimento teórico.

Mas o aspecto mais relevante nas proposições de Miller é mesmo a finalidade moralizante atribuída à leitura. Nesse aspecto, Harold Bloom é mais perspicaz ao afirmar que não existe uma ética da leitura, pois a leitura é uma atividade solitária que não pode de forma alguma interferir nos rumos da sociedade. Bloom focaliza o leitor comum, daí sua conclusão. Mas é preciso concordar com ele quanto ao fato de que a leitura tem uma inimiga mortal, a ideologia. Quando se lê com os antolhos da ideologia, o fim da leitura é triste. Vimos que, quando o leitor impõe sua perspectiva ao texto, causa o que Culler chamou de *subinterpretação*. De fato, o que ocorre sempre na leitura é a fusão dos repertórios, que anula a oposição sujeito/objeto. A ideologia pode causar um desequilíbrio nesse delicado balanço entre objetividade e subjetividade.

De maneira geral, aqueles que se dedicam ao estudo da leitura reconhecem na interação entre os acervos de vida dos leitores e a vida guardada nos textos em forma de linguagem a chave para a ativação de seus sentidos. Umberto Eco elaborou de forma bastante equilibrada esse aspecto, para ele, cada leitor aciona seus conhecimentos sobre o mundo e sobre textos.

Segundo Eco, há circunstâncias concretas que podem desviar as pressuposições: se a intenção do leitor for superposta à intenção do texto; ou se o patrimônio real de conhecimento do destinatário não convergir com aquele esperado pelo texto, por exemplo, serão formuladas pressuposições aberrantes. Geralmente, tal tipo de pressuposição ignora a materialidade do texto e parte dos códigos privados e pontos de vista ideológicos do destinatário. As atribuições de sentido, neste caso, partem de conotações aleatórias e geram “erros de interpretação”.

Do virtual



Os estudiosos do fenômeno literário, postos diante da emergência das formas de organização do pensamento possibilitadas pela era da informática, veem-se na obrigação de articular seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita aos formatos da mídia informático-comunicacional. Isto porque o surgimento de novas tecnologias desdobra-se em novas formas de organização mental que precisam ser pensadas em relação às formas tradicionais de produção do conhecimento.

Nos capítulos anteriores, apresentamos três sistemas teóricos que, embora derivando suas afirmações de sistemas singulares de compreensão da leitura, reconhecem que é na interação entre os acervos de vida dos leitores e a vida guardada nos textos em forma de linguagem que está a chave para a ativação de seus sentidos.

O modo como ocorre a interação entre texto e leitor é muito diferente em cada uma das teorias. Enquanto Eco atribui ao texto o papel de limitador da interpretação, através da organização de um leitor-modelo, Barthes afirma a liberdade ao intérprete para ler o texto, produzindo quantas leituras desejar. Jauss, nem tão restritivo quanto Eco, nem tão liberal quanto Barthes, argumenta sobre uma fusão, sem dar relevo a nenhum dos dois elementos; ele argumenta sobre a concretização de sentidos e a atualização do texto que ocorrem na leitura e sobre o efeito de emancipação provocado por este encontro entre leitor e obra.

As leituras da leitura iluminam, cada uma ao seu modo, aspectos do processo. Para evitar sectarismos, é conveniente conhecer diferentes pontos de vista, para então eleger um que seja mais adequado ao que se quer analisar. As teorias de Jauss, Eco e Barthes interessaram-nos por argumentar sobre a *interatividade* que ocorre na leitura do texto literário, em que o papel de ativação dos sentidos cabe ao leitor.

Entre texto e hipertexto

Sabemos que o conceito de texto varia conforme a corrente teórica com a qual se esteja trabalhando. Nas três teorias acima apresentadas, o texto recupera sua etimologia e é encarado como um objeto que se tece no encontro com o leitor. Este encontro entre texto e leitor dá a todo ato de leitura uma feição intertextual, porque insere o texto em uma rede de significações e projeta um novo texto a cada leitura. Os movimentos cognitivos que o texto impele o leitor a realizar lançam o texto numa rede de textos que engloba a memória e a imaginação e que se realiza sempre desta forma intertextual.

Passando do livro ao monitor, chegamos ao *hipertexto*. O termo, criado por prefixação, designa o modo de organização da escrita possibilitado pelo uso da tecnologia informática.

O conceito de hipertexto foi desenvolvido inicialmente na década de setenta por Ted Nelson para tratar de documentos eletrônicos que fornecem conexões visíveis a outros documentos. Tecnicamente, o hipertexto consiste em um processo que permite a inserção de conexões especiais (*links*) no texto que aparece na tela do programa.

Na rede mundial de computadores, o hipertexto é um conceito aplicado à “navegação” pelos documentos nela disseminados. Em um hipertexto, as palavras grifadas e/ou coloridas assinalam conexões que remetem a outros (hiper)textos. Com estas conexões, o usuário seleciona as informações que deseja obter e, mediante um clique, acessa documentos que se relacionam ao tema de sua pesquisa.

As conexões de um documento hipertextual em rede bem elaborado são relacionadas contextualmente e apresentam aos leitores a possibilidade de interagir com o que é apresentado na tela.

Através desse conceito de hipertexto, a rede pode disponibilizar aos usuários grandes quantidades de informação de uma forma útil. Para facilitar a busca de documentos, os hipertextos da rede usam as mesmas interfaces gráficas presentes em livros e revistas: índices, títulos, parágrafos, listagens e elementos gráficos. Assim, as conexões com as informações são dispostas de uma maneira familiar ao leitor (RANDALL, 1996).

O hipertexto não é, como se poderia supor à primeira vista, uma invenção decorrente da vulgarização do computador pessoal e da Internet (especificamente da *World Wide Web*), pois a estruturação de uma enciclopédia clássica apresenta-se em um formato hipertextual, já que usa diferentes “ferramentas de orientação”: os dicionários, léxicos, índices, *thesaurus*, atlas, quadros de sinais, sumários e remissões ao final dos artigos.

Segundo Pierre Lévy (1993, p. 38), “uma tecnologia intelectual, quase sempre, objetiviza, virtualiza, uma função cognitiva, uma atividade mental.”. Nesta perspectiva, ele trata o hipertexto como uma virtualização do processo de leitura, considerando que as ações do leitor consistem em

[...] hierarquizar e selecionar áreas de sentido, tecer ligações entre essas zonas, conectar o texto a outros documentos, arrimá-lo a toda uma memória que forma como que o fundo sobre o qual ele se destaca e ao qual remete. (Idem, p. 37).

Essas são operações realizadas tanto na leitura, quanto no hipertexto informático.

O livro, tal como o conhecemos hoje, representa um estágio das mutações por que passaram as interfaces da escrita. Na verdade, estamos tão habituados a este suporte da escrita e aos pequenos dispositivos materiais que modulam sua leitura – tais como sumários,

divisões em capítulos, páginas numeradas, notas de pé de página e bibliografias – que deixamos de perceber como ela possibilitou uma relação inteiramente diferente com a escrita. Colocando em contraponto os manuscritos em que não havia sequer separação entre as palavras, e as alterações organizacionais decorrentes da invenção da impressão, podemos ter uma ideia de como a mudança de suporte pode interferir no surgimento de novas práticas de leitura.

Todos os “pequenos dispositivos” de organização textual acima citados facilitam a leitura e a consulta de textos escritos e contribuem para articulá-los, através de uma “leitura virtual”, para além da linearidade de sua apresentação física. Esta “aparelhagem de leitura artificial” já constitui uma virtualização da leitura.

Entender as mutações históricas ocorridas nas tecnologias e suportes da escrita, bem como as práticas de leitura decorrentes de tais modificações pode nos levar a considerar com maior propriedade a revolução da leitura do texto eletrônico e a perceber que o hipertexto é uma radicalização do projeto de artificialização da leitura que vem se desenvolvendo. Eles tornam visual um processo que anteriormente se dava no plano cognitivo.

Pensando os textos eletrônicos em termos técnicos e funcionais, Pierre Lévy (1993) enuncia seis princípios que regem sua organização: metamorfose, multiplicidade e encaixe de escalas, heterogeneidade e exterioridade, topologia e mobilidade dos centros. A rede é outra analogia bastante produtiva para a compreensão do processo de leitura. Pierre Lévy enumera os princípios de funcionamento da rede, cuja validade, quando postos em referência ao trabalho de leitura, verificaremos a seguir.

Segundo o **princípio da metamorfose**, o texto está em constante mutação e seu formato instável deriva da intervenção dos agentes envolvidos. Constantemente, o conjunto de informações dispostas no texto é reorganizado pelas interferências dos leitores.

Tanto a instabilidade quanto a metamorfose de sentidos são movimentos presentes no ato de ler, já que a rede de associações que será estabelecida por cada leitor depende de suas condições subjetivas e das condições objetivas do contexto em que se insere. Por isso, cada ato de leitura projeta diferentes modos de compreensão de um corpo de linguagem. A metamorfose de sentidos acontece quando o texto é lido por leitores diversos, ou por um mesmo leitor em momentos diversos.

De acordo com o **Princípio de heterogeneidade**, no processo de leitura, a linguagem é um estímulo que provoca a recuperação de informações, percepções e sensações armazenadas na memória do leitor e que são ativadas por conexões lógicas, afetivas ou sensoriais. No contexto da leitura, o texto gera estados de ativação de significados na rede semântica do leitor e depende desta intervenção externa para recompor-se dinamicamente, o que ocorre a cada novo movimento de leitura.

O **Princípio de multiplicidade ou de encaixe de escalas** está presente no modo *fractal* característico da leitura do texto literário, em que cada palavra transforma-se em uma conexão que está ligada a uma rede de associações que pode se estender indefinidamente, em que só o contexto poderia conter uma potencial deriva de sentidos. Em outras palavras, o texto é inserido pelo leitor em uma rede de referências que lhe permitem compreendê-lo e projetar relações que poderiam ser chamadas de hipertextuais, porque acionam arquivos da memória *mundivivencial* e projetam uma re-interpretação do mundo através da interpretação do texto. Cada elo desta cadeia significativa que é o texto associa-se a outras constelações de significação.

O **Princípio da Topologia** faz-se presente de forma metafórica no texto que se constitui como um lugar que se estrutura em uma topologia particular. No interior do texto cria-se uma relação espacial, as unidades de sentido organizam-se em caminhos e o leitor desloca-se através dessas vias de significação. Mesmo se pensarmos, como

Barthes, que a ambição do intérprete deve ser sempre desrespeitar a estruturação do texto, ainda assim será o corpo de linguagem que o leitor percorrerá para romper a ordem que o texto propõe.

Na rede, não existe um centro, mas a cada momento diversos elementos se colocam em posição de centralidade.

Isso ocorre porque, como afirma Pierre Lévy (Idem, p. 32),

A rede não tem centro, ou melhor, possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas, finas linhas brancas esboçando por um instante um mapa qualquer com detalhes delicados, e depois correndo para desenhar mais à frente, outras paisagens de sentido.

Daí, o **Princípio de mobilidade dos centros**.

O mesmo autor poderia ter descrito desta maneira o processo de leitura literária, no qual não há centros, nem verdades, mas uma permanente busca de significações que se redesenham a cada momento.

Considerando todas as observações feitas até aqui, podemos concluir que a leitura literária realiza-se em um modo hipertextual, pois o leitor articula relações com outros textos para poder dotar de sentido aquilo que lê.

A virtualidade é inerente ao literário, já que a criação realiza uma mimese transfiguradora do real e, recriando-o, gera novos mundos possíveis, cuja realidade virtual é atualizada no ato da leitura, além disso, todo texto apresenta vazios de significação que são preenchidos pelo leitor que, com sua subjetividade, atualiza as virtualidades de sentidos latentes no texto.

O modo de organização hipertextual – rizomático, simultâneo, interativo, virtual – sempre esteve presente na leitura literária, pois as relações ativadas no momento da leitura, entendida como atividade co-produtora, relacionam as significâncias presentes na superfície linguística do texto ao “arquivo de significâncias” presente na memória do leitor.

Hiperleituras?

Focalizaremos agora a obra literária considerada como objeto virtual.

Considerando a dinâmica dos gestos de leitura, verificamos que a construção de sentidos que é gerada no encontro do leitor com o texto consiste em uma atualização das “virtualidades significantes do texto”. A leitura é, então, uma situação de comunicação particular, pela qual se atualizam os sentidos virtuais que engendram a polissemia de um texto. Daí a afirmação de Pierre Lévy (1996, p. 35):

Desde suas origens mesopotâmicas, o texto é um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico. Esta entidade virtual atualiza-se em múltiplas versões, traduções, edições, exemplares e cópias. Ao interpretar, ao dar sentido ao texto aqui e agora, o leitor leva adiante uma cascata de atualizações. [...] Face à configuração de estímulos, de coerções e de tensões que o texto propõe, a leitura resolve de maneira inventiva e sempre singular o problema do sentido. A inteligência do leitor levanta por cima das páginas vazias uma paisagem semântica móvel e acidentada. [...]

Longe de afirmar que o texto, ou a intenção do autor, controla o campo das interpretações possíveis por um suposto poder de constrangimento ao leitor, que estaria embutido em sua estrutura,

postulamos que o texto porta indicações espalhadas em sua estrutura que assinalam ao leitor empírico uma atitude de leitura desejada.

Esta atitude de leitura inscrita no texto, que aqui trataremos como “leitor virtual”, corresponde ao leitor-modelo, proposto por Umberto Eco (1979), e ao Leitor Implícito, destacado por Wolfgang Iser (1974).

Este “leitor virtual” equivale, então, às maneiras pelas quais “[...] todo tipo de texto seleciona explicitamente um modelo bastante geral de leitor possível, através da escolha de um código lingüístico específico, de um certo estilo literário, e de índices de especialização específicos...” (ECO, 1979, p. 7).

Na produção do texto, o autor inscreve na obra “senhas” implícitas ou explícitas a fim de produzir uma maneira de ler. Estas instruções, dirigidas claramente ou impostas inconscientemente ao leitor pela maquinaria textual, consistem em um conjunto de dispositivos puramente textuais que tendem a configurar um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor a uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja (CHARTIER, 1996).

Na perspectiva apresentada por Iser, observa-se um excesso de normativismo embutido na ideia de um “leitor ideal” implícito no texto que leva o leitor empírico a realizar “a boa leitura” guiado pelas indicações implícitas no texto, mas podemos seguir sua inspiração sem radicalismos.

Reconhecendo a leitura como prática plural, devemos admitir que nem sempre as leituras são efetivadas de acordo com as instruções do autor, isso porque a obra de arte literária lida com a polissemia, e cada leitor atualiza as virtualidades de sentido do texto de maneira singular, por uma prática de construção de sentidos que não pode ser reduzida às intenções do autor.

Assumimos, assim, a hesitação que caracteriza as teorias da Estética da Recepção, entre a consideração de “que os mecanismos textuais impõem necessariamente ao leitor uma posição relativa à obra, uma inscrição do texto em um repertório de referências e de convenções, uma maneira de ler e compreender” e o reconhecimento da “pluralidade de leituras possíveis do mesmo texto, em função das disposições individuais, culturais e sociais de cada um dos leitores.” (Idem, p. 98).

Cumpramos agora distinguir estes mecanismos textuais que tratamos até aqui como “leitor virtual” dos mecanismos que passaremos a tratar como “leitura virtual”.

Avançando em relação às propostas da Estética da Recepção e da Semiótica Literária, a Sociologia da Leitura desenvolvida por Roger Chartier propõe que se considere a materialidade do suporte como elemento condicionante de uma “leitura virtual”, “pois os gestos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também, pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo.” (Idem, p. 78).

Ainda de acordo com Chartier, não se pode pensar os modos de ler ao longo da história ignorando os suportes do objeto manuscrito ou impresso. Cada forma de apresentação do livro vai gerando, desde a postura física, modos diferentes de leitura. Considerando os suportes históricos da escrita, verificamos que entre a leitura do *volumen*, o rolo de pergaminho sobre o qual se escrevia, e a leitura do *códice*, formato do livro que conhecemos hoje, há nítidas diferenças. A mudança no suporte estimula o aparecimento de novas práticas de leitura, que configuram uma “revolução da leitura”.

O formato do *códice* facilita a manipulação do texto, liberando o leitor do uso das duas mãos, permite então a inscrição marginal de anotações, por exemplo. Quando o *códice* deixa o formato *in-fólio* (livros feitos de folhas dobradas em duas partes) e passa ao *in-octavo* (uma folha dobrada em oito), sua manipulação e mobilidade passam a ser ainda maiores.

De outro lado, a separação entre as palavras permite a leitura silenciosa do texto, em lugar da leitura oral realizada anteriormente, pois o leitor já não depende mais tão somente da entonação para compreendê-lo. Este é um exemplo claro de como a materialidade do texto pode possibilitar a mudança nas práticas de leitura.

Outras operações sobre o texto, como a pontuação, a divisão em parágrafos e a organização de sumários vão possibilitar uma prática de leitura diferente daquela do *volumen*, em que o leitor só podia visualizar um fragmento do texto. Com o *códice* e sua organização, pode-se não só visualizar todo o texto, como buscar com maior precisão as informações.

Além do aspecto físico do texto, a editoração é um fator determinante na construção de sentidos da obra; nos gestos de leitura as instruções disseminadas pelo autor são cruzadas com outras carregadas pelos procedimentos de produção do livro, tais como a disposição e a divisão do texto, a tipografia e a ilustração. Esta “maquinaria tipográfica” vem somar seus efeitos aos protocolos de leitura desejados pelo autor; desta maneira, o formato do impresso gera uma legibilidade que pode ser ou não convergente com aquela proposta pelo texto em si.

No espaço visual do livro, os sinais de leitura inscritos implicitamente traduzem uma intenção editorial e podem revelar marcas da maneira de ler em vigência num dado momento. Mas é preciso ressaltar que “reconstituir a leitura implícita visada ou permitida pelo impresso não é [...] contar a leitura efetuada e ainda menos sugerir que todos os leitores leram como se desejou que lessem.” (CHARTIER, 1996, p. 103).

Discordamos das avaliações e previsões de Henry-Jean Martin (apud CHARTIER, 1994, p. 185) para quem: “O livro já não exerce o poder de que dispôs antigamente, já não é o mestre de nossos raciocínios e sentimentos em face dos novos meios de informação e comunicação de que doravante dispomos.”.

No entanto, é-nos forçoso admitir que estão ocorrendo modificações nos gestos de leitura e, por conseguinte, os discursos sobre a leitura devem agora incorporar às suas análises o advento do texto eletrônico. Isso porque a mudança no suporte de leitura/escrita que ocorre na passagem do código ao monitor representa o eixo de uma série de transformações no gestual da leitura.

Até aqui, nosso raciocínio foi desenvolvido no sentido de apresentar as semelhanças entre o processo cognitivo-afetivo de leitura e a configuração do texto eletrônico. Para concluir, podemos tentar definir quais os diferenciais do novo modo de ler possibilitado pela revolução do texto eletrônico. Esta revolução ocorre sob nossos olhos e modifica, além das técnicas de reprodução do texto, suas próprias estruturas e a formas do suporte que o comunica.

Ler no monitor textos de Calvino, Borges, Joyce, poetas da idade clássica implica uma atitude diferente até pela posição física do corpo.

Cabe então indagar: como se lê o texto eletrônico, qual é a “leitura virtual” que ele projeta? E ainda: quais são as novas práticas de leitura possibilitadas pela entrada em cena do monitor como suporte textual? Se a leitura literária é sempre um processo interativo, por que se argumenta tanto em interatividade como um movimento que foi possibilitado pelos textos eletrônicos?

Na lenta história das transformações que ocorreram desde o início da escrita, do *volumen* ao *códice*, cada novo suporte causou o mesmo tipo de inquietação que hoje se vê diante do monitor.

De acordo com os prognósticos feitos à época da invenção de Guttemberg, a imprensa iria certamente acabar com o livro. Pensava-se na ocasião que, diante da possibilidade de atualizar constantemente as informações, o livro tornar-se-ia rapidamente defasado e perderia o sentido. Todos sabemos que isto não ocorreu. Ao contrário, as facilidades da impressão propiciaram a popularização do livro, que deixou de ser um objeto sagrado enclausurado em mosteiros, para ganhar as ruas transformado em produto burguês. O livro impresso e a leitura silenciosa constituem dois dos mais fortes signos da idade moderna.

Mas há também algumas atitudes possibilitadas pelo monitor que, sem dúvida, representam novas práticas de leitura. O texto eletrônico elimina duas sujeições às quais o leitor de códices se via limitado: o impedimento de intervenções no livro impresso e a impossibilidade de uma biblioteca universal.

Quanto à interatividade, na verdade, trata-se aqui de uma questão “física”: enquanto no texto tradicional a interatividade é um movimento cognitivo, já que as interferências do leitor dão-se tão somente no plano dos sentidos; no texto eletrônico o leitor interfere na organização do texto à medida que seleciona diferentes entradas (ou *links*), assim cada leitor monta uma determinada articulação entre os signos e gera potências de sentidos singulares. Tecnicamente, também há diferenças.

A leitura do texto eletrônico é exercitada sobre uma superfície textual que é modificada pelo leitor. À medida que este seleciona “*links*” e articula uma simultaneidade de signos conforme seu desejo, modifica a estrutura e cria uma apresentação única do texto eletrônico, que pode assumir diferentes configurações físicas, conforme as escolhas do leitor.

De acordo com Pierre Lévy (1993, p. 45), “se definirmos um hipertexto como um espaço de percursos de leitura possíveis, um

texto apresenta-se como a leitura particular de um hipertexto”. A leitura é, portanto, um exercício de construção de uma organização do texto, que vai repercutir em construções de sentido diferenciadas; não só condicionadas pelos conhecimentos de mundo trazidos ao texto eletrônico pelo leitor, mas também pela forma (ou formato) que este criou interagindo na organização daquele modo específico de apresentação do texto eletrônico.

O texto impresso, ao contrário, é uma interface fisicamente imutável, sobre a qual o leitor exercita a hipertextualização. O leitor não pode alterar a estrutura do texto impresso, sua liberdade é exercida no ato de interpretar, por isso, a ideia teórica de re-escritura é uma metáfora que ocorre no ato de leitura, é um preenchimento de sentidos que resulta em uma projeção cognitiva de textos diferenciados por diferentes leitores, o que não provoca uma alteração do texto impresso.

Mesmo considerando o texto impresso como uma virtualidade que é atualizada pela leitura, é forçoso admitir que o texto eletrônico configura um movimento mais interativo de seu “leitor virtual”, no sentido de que este interfere na estruturação do que lê, num movimento que o “leitor virtual” do texto literário não pode realizar.

Para começar, o leitor em tela é mais ‘ativo’ do que o leitor em papel: ler em tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa. [...] Na verdade é somente na tela, ou em outros dispositivos interativos, que o leitor encontra a nova plasticidade do texto ou da imagem, uma vez que, como já disse, o texto em papel (ou o filme em película) forçosamente já está realizado por completo. A tela informática é uma nova “máquina de ler”, o lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, aqui e agora, por um leitor particular. Toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular. (CHARTIER, 1996, p. 40-41).

Por todas estas características, poderíamos concluir que a leitura do texto eletrônico é abissal, já que ela possibilita um infinito de sentidos não só na estruturação do texto, mas também nas projeções deste texto montado pelo leitor em conexão com seu horizonte mundivivencial.

As miragens do virtual

A “leitura virtual” formatada pelo texto eletrônico é indiciada pelos elementos de sua organização. No texto eletrônico, a abundância de informação e a quantidade de conexões possíveis propiciam uma atitude de leitura fragmentária; o leitor faz “zappings”, ou seja, pula de um texto para outro lendo aos pedaços. A leitura no monitor não é linear, pois o texto é organizado para que a informação seja encontrada de maneira funcional, de tal forma que só se leia aquilo que é buscado.

Essa “leitura virtual” do texto eletrônico é baseada na *atenção flutuante* ou no *interesse potencial em relação à informação*; o leitor/navegador recolhe fragmentos de informação aqui e ali, dá olhadas rápidas em diferentes porções de informação (daí o uso do verbo inglês *browse* para designar o processo de quem lê o hipertexto).

Os recursos multimídia permitem a convivência de diferentes linguagens e a criação de “atrativos” para o leitor. Na “leitura virtual” do texto eletrônico também está implícita esta abundância de linguagens. Com o uso de sons, imagens, animações, o texto eletrônico multimídia projeta cenários, personagens, atmosferas.

Pode-se afirmar que, se a escrita libera a memória, na medida em que possibilita o arquivamento e a recuperação de informações, os recursos multimídia podem propiciar o “conhecimento por simulação”, em outros termos, tornando visíveis as projeções de sentido, pode substituir a imaginação. Há vantagens, mas também há riscos nesta possibilidade de que tudo seja dado e o texto imagine pelo leitor (LÉVY, 1993).

Percorrer as páginas, voltar a um ponto mais interessante, seguir direto ao final, tudo isso é possível no monitor. O princípio da interação amigável permitiu o aprimoramento do conceito de hipertexto, que havia sido desenvolvido inicialmente na década de setenta por Ted Nelson para tratar de documentos eletrônicos que fornecem conexões claramente visíveis a outros documentos.

Na tentativa de tornar menos árida a relação entre o leitor e a tela, foram desenvolvidos dispositivos que são os “princípios básicos da interação amigável”¹⁷.

Mas ainda assim, há muita diferença entre a manipulação física do códice e os cliques no *mouse* e nas barras de rolagem. O contato físico sensual/sensorial com o livro dá lugar a uma relação cuja frieza só é compensada pela abundância de textos e pelas possibilidades de intervenção. A tela brilhante e incômoda não permite a relação de aconchego que se tem com um livro querido. É difícil imaginar que o formato do monitor possibilite uma leitura amorosa, imaginativa. Ele parece ser o lugar de outro tipo de relação.

O tempo de leitura é também muito diferente, é até paradoxal ler Literatura na rede; a linguagem literária precisa ser ruminada e a lentidão da leitura entra em descompasso com a velocidade que é o dado fundamental na era eletrônica. A própria vantagem da interatividade aqui deixa de fazer sentido: de que vale poder modificar um texto de Borges, ou fundir um “Calvino” com um “Cortázar”?

Há também alguns inconvenientes na leitura no monitor, que não podemos deixar de mencionar, como a postura do leitor diante do computador, que é limitada e cansativa; o que se ganha em termos

17 “[...] a representação figurada, diagramática ou icônica das estruturas de informação e dos comandos (por oposição a representações codificadas ou abstratas); o uso do ‘mouse’ que permite ao usuário agir sobre o que ocorre na tela de forma intuitiva, sensório-motora e não através do envio de seqüência de caracteres alfanuméricos; os ‘menus’ que mostram constantemente ao usuário as operações que ele pode realizar e a tela gráfica de alta resolução.” (LÉVY, 1993, p. 23).

de manipulação do texto e de liberdade de intervenção, perde-se em termo de “aconchego”.

Além disso, na “navegação” há a possibilidade de que o leitor fique à “deriva”, pois os programas de busca nem sempre geram boas orientações e as informações topológicas na rede às vezes são pouco claras. A “navegação” pela rede pode ser bastante entediante se o leitor não dispuser de indicações sobre o que deseja buscar, já que a enorme massa de informação disponível está organizada de maneira heterogênea.

Quanto ao “espaço de leitura”, podemos afirmar que, se o jornal e o livro com seus dispositivos de organização permitem que o leitor realize sobrevôos pelo campo aberto da informação, na interface informática há pouca superfície disponível e é preciso manipular a informação que se encontra como que “redobrada”. Fisicamente, o texto eletrônico não pode ser visualizado em sua integridade; já que há inúmeras entradas e conexões, o leitor não pode dimensionar o tamanho do documento ao qual está acessando, porque na verdade está vendo um fragmento de uma teia textual engendrada de tal forma que não se pode medi-la em termos espaciais. Pode-se saber, por exemplo, quantos “K” tem um determinado documento, mas como cada documento permite ligações com outros documentos de conteúdo conexo, logo, esta medida é relativa.

A proclamada liberdade de intervenção do leitor também deve ser questionada, já que, de certa forma, o leitor do hipertexto só pode seguir caminhos previamente traçados. A sensação de criar um texto usando os controles do mouse pode ser uma ilusão gerada por uma leitura que, ao contrário do que se pensa, é, todo o tempo, controlada. A criatividade do leitor encontra limites nas possibilidades oferecidas pelos criadores de cada *site*; embora as análises mais integradas queiram enxergar na rede uma liberdade utópica, é preciso ver que as coisas não ocorrem exatamente da maneira que querem os “profetas da informação”.

Pensando sem paixões, podemos perceber as vantagens e desvantagens proporcionadas pelos meios de transmissão eletrônica de dados.

Uma vantagem inegável é a desterritorialização de acervos, que possibilita o acesso a distância e contribui para a democratização de um saber que, concretamente, não tem fronteiras. Hoje, já há páginas dedicadas a autores, gêneros, períodos literários, etc.

As bibliotecas virtuais já são realidade, embora ainda não sejam “totais”. Já se pode acessar, através da rede, documentos das maiores bibliotecas do mundo e há inúmeros projetos de digitalização de acervos em curso. Um destes projetos é o *Bibliothèque de France*, cujo objetivo é a constituição de um acervo de textos eletrônicos que possibilitem a consulta via rede de computadores. Na rede, encontram-se várias páginas dedicadas à Literatura, nas quais se pode ler desde textos da Antiguidade, até os contemporâneos.

Por outro lado, o texto eletrônico é forçosamente excludente, já que o acesso a ele depende de meios fora do alcance da maioria da população, se pensarmos no caso do Brasil. Se o preço dos livros já é proibitivo, o que afirmar da rede de textos para cujo acesso necessita-se de computadores ágeis, *modems*, linhas telefônicas, provedores de acesso, programas de busca...

Ainda mais preocupante do que as questões levantadas acima é o problema do excesso de informação recebida de maneira acrítica. De nada vale acessar infinitas páginas de informação sem produzir conhecimento, ou seja, o ato de ler não pode prescindir de reflexão.

O processo de leitura do hipertexto informático, que brevemente poderá vir a ser chamado de *Hiperleitura*, traz em si uma proposta que pode ser fatal para as massas populacionais que ainda não dominam a leitura do impresso, e que, portanto, encontram-se num estágio de não-leitores.

O perigo, no caso do Brasil, é que estamos, mais uma vez, queimando etapas. Antes de conseguir constituir uma sociedade de leitores, garantindo à população o acesso à alfabetização e aos materiais impressos, estamos entrando “de cabeça” na era da informática. Seria preciso, então, refletir mais profundamente sobre a necessidade de aderir aos novos meios, sem, no entanto, tomá-los como tábua de salvação. A leitura ingênua que se têm feito dos recursos informático-comunicacionais tende a criar mais problemas ao nosso combalido sistema educacional.

A superabundância da informação pode funcionar como um narcótico para aqueles que não são capazes de perceber que nela estão representadas as miragens e vertigens da sociedade de consumo.

Do método



As propostas que serão apresentadas a seguir buscam conjugar a problematização de conceitos à ampliação das competências de leitura literária, mas alguns exemplos lançam mão também de outras linguagens. Lembremo-nos sempre de que o fundamento é a teoria, assim não cabem pré-conceitos estéticos em relação às diferentes linguagens trabalhadas.

Apresentaremos a seguir exercícios passíveis de serem desenvolvidos em diferentes graus de ensino.

Expandindo fronteiras

Exercício I – Análise e interpretação

Este exercício que objetiva clarificar a relação entre análise e interpretação é bastante importante, pois os alunos quando solicitados a analisar um texto tendem a desenvolver a chamada interpretação impressionista.

Assim, torna-se imprescindível estabelecer a distinção entre esses dois movimentos cognitivos, compreendendo, simultaneamente, sua complementaridade.

Para realizar a atividade, tomamos duas fotos de Sebastião Salgado reproduzidas a seguir. Escolhemos a linguagem visual, pois, pelo imediatismo da percepção, facilita a reflexão conceitual proposta na atividade.



Foto 1. Sebastião Salgado. Tubulação que leva água potável para os bairros mais prósperos de Bombaim e passa pela favela de Mahim.
Bombaim, Índia, 1995

Fonte: <http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado/>



Foto 2. Campo de refugiados no norte do Quênia aos cuidados da ONU e outras organizações. A escola do campo é frequentada por 17 mil meninos e adolescentes. Kakuma, Quênia, 1993

Fonte: <http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado/>

O professor, durante a realização da proposta, agirá como mediador de leituras. Para isso, pode-se seguir o roteiro de questões abaixo proposto, cujas questões foram por nós divididas em dois níveis. Tomamos como referência o *método do andaime* descrito na página oficial do fotógrafo Sebastião Salgado. No nível de análise, incluem-se as seguintes questões:

- I. O que você vê?
- II. Onde há mais luz? E mais sombra?
- III. Onde as coisas e as pessoas se localizam?
- IV. O que se destaca?
- V. Que formas aparecem?

Já no nível de interpretação, os alunos podem responder às seguintes questões:

- I. Observe as formas e diga o que as pessoas e coisas lembram a você? Ou, dependendo da maturidade do grupo: Crie metáforas a partir do que você vê;
- II. A cena lembra-lhe alguma imagem que já conhece (história, filme, etc.?).

Após a exploração inicial, apresentar-se-á ao grupo os dados contextuais, informações factuais sobre a situação do bairro em que a foto foi tirada, descrevendo a guerra, a fuga, a questão religiosa, etc. Então se perguntará:

- III. Relacionando o que ouviu à foto, o que tudo isso significa?

Durante todo o diálogo mediado, apontar-se-á o lugar da análise e da interpretação. Ao final, será solicitado aos alunos que escrevam um pequeno texto. Muitas vezes, dada a riqueza das leituras desenvolvidas, esses textos atingem um alto grau de elaboração.

Retomando o alvo da atividade proposta, é de se notar uma dificuldade que os alunos em geral apresentam: dificilmente descrevem apenas o que viram. Normalmente, só conseguem expressar sua opinião sobre a foto. Nesse momento, é preciso mediar a elaboração de uma resposta analítica, ou seja, a observação da estrutura do texto visual e da inter-relação de seus componentes.

Sabemos que, na verdade, os dois processos acontecem simultaneamente. Fora de uma situação didática, a análise não se descola do estabelecimento de relações contextuais e intertextuais, ou seja, do movimento de interpretação em que a história de vida e de leituras do leitor assume o centro da cena. Mas é preciso marcar essa diferença para atingir o objetivo proposto para a atividade.

Já no segundo momento, o problema acontece quando os alunos tendem a formular opiniões baseadas em objetos ou seres que, na verdade, não fazem parte da cena. Aqui o problema origina-se também da falta de percepção analítica. Já dissemos anteriormente que o bom senso em leitura está no “caminho do meio”, ou seja, no equilíbrio entre objetividade e subjetividade.

Assim, essa também é uma proposta que problematiza os limites da interpretação e, até mesmo, os limites da arte. A discussão sobre a objetividade ou subjetividade da foto pode levar à expansão do conceito de arte e a um mergulho na problemática da arte contemporânea. Os princípios dessa discussão são, de certa forma, similares àqueles que apresentarei a seguir.

Exercício II. Repensando a literariedade

Tomemos como provocação uma indagação de Foucault (1987, p. 58-59):

O que é ao certo esta atividade, que consiste em fazer circular ficção, poemas, relatos... numa sociedade? Deveria se analisar também uma segunda operação: entre todos os textos, o que faz com que alguns sejam sacralizados e passem a funcionar como literatura?

Nosso objetivo é provocar a reflexão sobre o próprio conceito de *literariedade*. Essa atividade problematizadora toma como *corpus* o *Poema tirado de uma notícia de jornal*, de Manuel Bandeira (1981, p. 65), abaixo transcrito:

Poema tirado de uma notícia de Jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no
[morro da Babilônia num barracão sem número.
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
Bebeu
Cantou
Dançou
Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu
[afogado.

Sobre o poema, formulam-se as seguintes questões:

I - O texto acima provocou em você algum tipo de *estranhamento*? Qual?

II - Este texto pode ser considerado uma obra literária? Justifique sua resposta apresentando os critérios que utilizou para definir sua opinião.

As questões podem ser respondidas em grupos de quatro alunos, que depois apresentaram para a turma suas respostas.

Alguns argumentos que surgem nesse momento possibilitam muita discussão. São comuns afirmações como as seguintes, por

exemplo: porque a aula é de literatura; porque está no título que é um poema; porque o autor é um poeta.

Todos esses critérios são baseados no bom senso, mas externos ao texto.

Na discussão posterior, podem ser abordados os conceitos e pré-conceitos do grupo em relação ao que consideram um texto literário. Então, listam-se os mais diversos critérios, para a seguir discuti-los. Dessa discussão, é possível chegar a conceitos teóricos, tais como, a beleza, a antiguidade, a emoção provocada no leitor, a intenção do autor, etc.

O papel do teórico-professor é provocar, por isso, a cada um dos pontos de vistas apresentados; é preciso propor uma indagação que desafie essas formulações e provoque a teorização.

Vejam, a título de exemplo, uma das proposições mais frequentes: o texto é literatura porque usa linguagem figurada e as palavras não estão organizadas do modo normal. Essa consideração afirma que o que define o literário é a linguagem “diferente”, “estranha” e a atitude do público leitor. Então, pode-se elaborar uma lista dos aspectos estranhos presentes no texto.

Essas conclusões preliminares aproximam-se das definições da função poética de Jakobson e das noções de *estranhamento* e *desvio* propostas pelos Formalistas, mais tarde acolhida pelos Estruturalistas. Tal resposta seria indiscutível se não houvesse hoje tanto ceticismo em relação à análise puramente intrínseca do literário.

Hoje, essa definição das fronteiras do literário com base na literariedade, no arranjo especial da linguagem que provoca desfamiliarização é vista com ceticismo. Isso porque ele só dá conta de um tipo específico de literatura, como já viemos apontando desde o início.

E como o que a teoria deseja é provocar a reflexão, mais do que encontrar a resposta, a proposta é instigar o grupo, levando-o a consultar seus conhecimentos sobre textos para tentar responder a questão.

Com base nas ideias apresentadas por Antoine Compagnon (2001), que tece uma crítica à literariedade, as seguintes proposições alimentam a discussão:

I - Se o que define o literário é o uso da linguagem figurada, então quase toda a publicidade é literatura;

II – Partindo-se de um corpo pré-definido de textos para buscar uma descrição do que é o literário, a conclusão lógica é que, necessariamente, retornaremos a esse mesmo corpo na definição;

III – Existe um modo especial de ler literatura? Então, se eu ler como literatura um relato real, ou uma receita (vide Stanley Fish, 1998), esses textos tornam-se literários?

Ou para dar agora um exemplo mais objetivo:

Um cidadão comum lê, por exemplo, Paulo Coelho e Sidney Sheldon e considera que estes textos mudaram sua percepção de mundo e fizeram-no refletir profundamente sobre a vida. No entanto, os críticos afirmam que esses textos não instauram nenhum tipo de diferença no discurso e que, portanto, não constituem literatura. A contradição presente nesse argumento é que a crítica costuma aceitar como clássica a chama da “escritura branca” (COMPAGNON, 2001), produzida por autores como Hemingway e Camus.

Quem tem razão, o leitor que frui o que, em tese, não deveria provocar mais do que prazer, como vimos em Barthes, ou o crítico fundado em (pré)conceitos teóricos?

Neste ponto, só nos resta recorrer ainda uma vez a Stanley Fish, cujo conceito de *comunidade interpretativa oficial* responde a questão de Foucault com a qual iniciamos este capítulo. Segundo Fish, literatura é o que as pessoas consideram literatura. Isso não inclui todas as pessoas, mas somente aquelas que detêm o poder e podem fazer circular como verdade as suas predileções.

Como se percebe, não escapamos à petição de princípio.

A Narrativa como caminho

Barthes (1992) faz, na *Introdução à análise estrutural da narrativa*, uma apaixonada defesa da narrativa, explicitando seu importante papel na história das sociedades humanas.

Na mesma linha, Mario Vargas Llosa (1991, p. 6), no início de *A senhorita de TÁCNA*, faz uma digressão sobre a importância da história, que permitimo-nos citar aqui:

O conto, a ficção, gozam daquilo que a vida vivida – em sua vertiginosa complexidade e imprevisibilidade – sempre carece: uma ordem, uma coerência, uma perspectiva, um tempo fechado que permite determinar a hierarquia das coisas e dos fatos, o valor das pessoas, os efeitos e as causas, os vínculos entre as ações. Para conhecer o que somos, como indivíduos e como povos, não temos outro recurso que sair de nós mesmos e, ajudados pela memória e pela imaginação, projetar-nos nessas “ficções” que fazem do que somos algo paradoxalmente igual e diferente de nós. A ficção é o homem “completo”, em sua verdade e mentira confundidas.

Se criar, contar, ouvir e ler histórias é tão importante para a humanidade, segue-se que o ser humano compreenderá tanto mais o que se passa a seu redor, quanto mais for capaz de mergulhar na

estrutura das narrativas que o cercam, analisando a morfossintaxe dos elementos que a constituem, bem como a semântica do enunciado e da enunciação.

Exercício 3: Analisando Gêneros narrativos

A análise estrutural buscava a descrição do discurso literário tido como uma virtualidade da qual os textos existentes constituem atualizações. Com esse enfoque, o conceito de gênero foi especialmente produtivo para os estruturalistas.

Antes deles, Vladimir Propp estabeleceu um método empírico para análise de narrativas. Seu *corpus* era constituído por cem contos populares russos, nos quais analisou os perfis dos personagens e as funções que costumam desempenhar na narrativa. Essa análise morfossintática centra-se nas funções dos personagens, que Propp entende como unidades significativas e constantes pelas quais chega a uma espécie de arquiconto, um modelo virtual que engloba todas as funções encontradas e as diferentes sequências possíveis. Segundo Propp (1989, p. 26), por função: “[...] compreende-se o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação.”

O método dedutivo levou-o a perceber uma lógica estrutural nos contos, resumida em quatro assertivas:

- I. As funções agem como elementos estáveis e constantes dos contos populares;
- II. O número de funções apresentadas no conto popular é limitado;
- III. A seqüência das funções é sempre idêntica;
- IV. Todos os contos maravilhosos considerados em sua estrutura pertencem a um só tipo. (Idem, p. 25-29).

A retomada das ideias de Propp pelos estruturalistas traz novo vigor à narratologia. Ao desmontar sua fixidez esquemática, Claude Bremond propõe a revisão das conclusões de Propp.

Ele demonstra que, na verdade, o estudioso russo desprezou as funções-pivô, aquelas que permitiriam sequências alternativas. Como não há alternativas, cada função só pode remeter ao mesmo desdobramento, em qualquer conto. Por isso é que Propp chegou a um esquema narrativo “ideal” do conto russo com sua listagem de 31 funções que surgem sempre na mesma sequência.

Bremond promove a revisão das assertivas III e IV, acima citadas, introduzindo a análise das funções que abrem bifurcações na narrativa e revendo os tipos de ligações entre as ações. Um dos pontos destacados é que as funções não se organizam em sequências binárias, mas ternárias. A inclusão da terceira ação na sequência expande os arranjos combinatórios possíveis.

É essa revisão que lhe permite afirmar, agora não mais nos limitando ao conto popular, a infinita variedade de combinações potenciais no discurso narrativo, ao sabor da escolha do narrador.

Para exemplificar como tais proposições podem ser exercitadas em sala de aula, trazemos à lembrança um trabalho antigo, cujos resultados, infelizmente, não foram detalhadamente registrados na ocasião.

Essa proposta foi desenvolvida com uma turma de quarta-série do antigo ensino supletivo, e nasceu da ideia de formarmos uma biblioteca da sala.

Na ocasião, um dos alunos trouxe, satisfeitíssimo, duas bolsas cheias de livros. Uma dela continha mais de cinquenta livrinhos de faroeste, a outra, igual número de romances de banca de jornal, como *Júlia*, *Sabrina* e congêneres.

Constatamos, pela reação imediata da turma, que todos ali gostavam daquele tipo de livros. A questão era como aproveitar a oportunidade para desenvolver as habilidades de leitura do grupo.

Esperava-se que os alunos lessem textos que considerávamos “literários”, mas não poderíamos decepcioná-los, rejeitando os livros que haviam trazido.

Então, resolvemos analisar com eles a estrutura daqueles textos de *pulp-fiction*.

Dividimos a turma em dois grandes grupos, cada qual encarregado de ler um dos gêneros. Deixamos a seu critério a divisão dos grupos e a escolha dos livros, que reproduziram os padrões sexistas da sociedade: os rapazes ficaram com o Faroeste – com exceção do dono das revistas, apaixonado por romances – e as moças com as “*Júlias e Sabrinhas*”.

O trabalho foi desenvolvido em três fases, da seguinte maneira:

Fase 1 – Análise do enunciado

1. Leitura num prazo de uma semana;
2. Cada aluno fez um resumo de seu livro;
3. No grupo, cada aluno leu seu resumo para os colegas, que deviam marcar em seus próprios textos tudo o que fosse semelhante aos textos lidos na roda;
4. Com os resumos marcados, escreveram um resumo de todas as histórias, usando letra menor para as variantes das situações;
5. Os dois grupos leram os resumos finais e discutiram as conclusões a que chegaram.

Ao final, cada grupo construiu uma espécie de arquiéredo dos gêneros “romance tipo Sabrina” e “faroeste”, listando as situações constantes e suas variações.

Fase 2 – Personagens e suas funções

1. Cada aluno redigiu uma breve descrição dos personagens principais de seu livro;
2. Cada aluno identificou protagonistas e antagonistas das histórias;
3. No grupo, juntaram todas as descrições re-agrupando os personagens quanto às situações em que se envolveram nas histórias;
4. Os dois grupos leram os resumos finais e discutiram as conclusões a que chegaram.

Na comparação entre as diferentes narrativas, construíram uma listagem das funções dos personagens, à maneira de Propp. Verificaram que há sempre algumas constantes. Por exemplo, no folclore o mocinho perdeu os pais quando criança, além disso, seu inimigo costuma ser ou ter ligação com o assassino de seus pais. Ainda neste gênero, a mocinha indefesa é salva pelo mocinho que costuma ter uma relação mal resolvida com uma “moça do cabaré”.

Já nos Romances tipo *Sabrina*, há muitas variantes e dois padrões básicos de relação, definidos pela situação econômica dos personagens. Ou o homem é rico e se apaixona por uma moça pobre, ou o inverso. Cada padrão desses tem inúmeros desdobramentos, mas o final é sempre o casamento. Por exemplo, a moça pobre é perseguida pela família do namorado rico, que tenta fazê-la desistir de casar, já o moço pobre costuma envergonhar-se e afastar-se da rica, depois que ela ou outro personagem insinua que ele só quer seu dinheiro.

Os textos são sempre bastante dicotômicos, os antagonistas, obviamente, nunca vencem.

Fase 3 – A linguagem

1. Cada grupo descreveu a linguagem característica do seu tipo de texto usando critérios como: fácil de ler, difícil de ler, frases longas, frases curtas, palavras desconhecidas, gírias, palavras empregadas de modo especial, etc.
2. Os dois grupos leram suas anotações e discutiram as conclusões a que chegaram.

Os dois grupos observaram que, nos dois casos, a linguagem é igual à que usam no dia a dia, mas às vezes são usadas palavras um pouco “sofisticadas”. Isso impressiona o leitor. Lendo com atenção, perceberam que havia alguns erros de concordância, que não notariam numa leitura corrida. Concluíram que os livros são feitos para serem lidos por trabalhadores que não têm tempo e também não estudaram muito, por isso a linguagem é simples.

Arrependemo-nos de não termos registrado na época com mais detalhes as conclusões a que chegamos, mas anotamos muitas observações interessantes. Entre elas, destacamos a ideia formulada por um dos alunos de que os autores desse tipo de texto devem ter uma espécie de “esqueleto”, e vão pondo a “carne”, ou seja, as histórias tomam diferentes caminhos, mas no fundo o que se lê são variações da mesma história.

Analisando esse gênero de textos, a observação empírica nos levou a uma conclusão semelhante à de Propp, talvez um pouco mais flexível, como queria Bremond.

Depois do trabalho tentamos propor que mudassem o repertório de leitura, lendo textos mais “literários”. Hoje nos arrependemos de ter feito essa observação final, pois a verdade é que, como eles mesmos concluíram, aquelas leituras cheias de fantasia e aventura preenchem suas vidas presas à mediocridade de um dia a dia

cansativo, em que seguiam sempre a mesma rotina. Sua linguagem, sem nenhum aspecto poético, tinha uma transparência que permitia a leitura na hora de dormir, sem grandes esforços mentais. Em suma, eram livros lidos por puro prazer. Além disso, seu preço não lhes era proibitivo e possuir um livro de que se gosta é sempre algo muito especial.

Nossa atitude à época foi culturocêntrica, pois ainda acreditávamos que só quem lê Machado é um leitor maduro. Hoje pensamos de maneira muito diversa.

Esse trabalho de leitura aponta também um aspecto sobre o qual temos cada vez mais certeza, as grandes leituras, aquelas que estilhaçam o texto, como afirmava Barthes, se produzem sobre qualquer tecido textual. É verdade que a chamada *Alta Literatura* pode ser mais provocadora e, portanto, mais tendente a exigir um modo de ler intenso, mas ao ler com potência teórica a cultura de massas, acabamos produzindo um rico texto de leitura.

O conceito de gênero também oferece possibilidades variadas à pedagogia da leitura.

A análise do fantástico feita por Todorov (1975) pode ser desenvolvida em turmas com maior capacidade de abstração. Uma estratégia é refazer o caminho ao inverso, do abstrato ao concreto, da teoria ao texto. Um texto apropriado para esse tipo de exercício é *O gato preto*, de Edgar Allan Poe. Nele se encontram todas as “condições a serem preenchidas pelo texto fantástico”, estando a ambiguidade presente tanto no aspecto verbal, quanto no sintático e no semântico.

Sendo esse texto parte do *corpus* da análise empírica desenvolvida para a descrição do modelo virtual, não há risco de o exercício se tornar mera aplicação. Outros riscos existem, como o de condicionar a prática de leitura à exemplificação de uma teoria. Parece mesmo

que esse é o destino da teoria, criar sempre a possibilidade da contradição, da relativização.

Para continuar no campo da estrutura, vejamos outro modo de ler, agora focalizando as ações.

Exercício 4 – Análise de narrativas: ainda as ações

Continuemos no nível das ações, agora movendo-nos na superfície textual conforme uma estratégia proposta por Barthes (1992).

O exercício analítico nesse modo de ler parte da identificação das ações que ocupam funções cardinais (núcleos) e das catálises (funções secundárias); e das unidades que integram a narrativa: informantes e índices.

Retomemos, em primeiro lugar, esses conceitos. As funções cardinais são aquelas que narram os incidentes que constituem o enredo propriamente dito, são o esquema básico do narrado.

As catálises exercem função secundária na narrativa, pois são o preenchimento da estrutura, como afirma Barthes, são os “luxos” da narrativa, os momentos em que o narrador se permite divagar, retroceder ou avançar a ação, entre outros movimentos. As catálises mantêm o leitor ligado à história, esperando que as informações nelas contidas ganhem sentido mais tarde. É por isso que funcionam como despistadores, desorientando-o.

Justamente o inverso dos *índices*, unidades da narrativa que funcionam como pistas semeadas pelo narrador, que farão sentido se forem decifradas pelo leitor. Já os *informantes* traduzem uma informação clara e imediata, garantindo a verossimilhança ao nível do discurso.

Para desenvolver esse tipo de análise, não é necessário usar a terminologia teórica para realizar com os alunos a *decupagem* do texto, diferenciando suas diferentes unidades.

No segundo olhar sobre o texto, após uma leitura inspeccional e desinteressada, pode-se, por exemplo, sugerir o uso de canetas de cores diferentes para assinalar:

I - Ações importantes que têm um desdobramento (*funções cardinais*);

II - Comentários, relatos não ligados diretamente à história, falsas pistas e outras informações acessórias (*catálises*);

III – Pistas que posteriormente se mostraram importantes na história e que são melhor percebidas em uma segunda leitura (*índices*);

IV – Informações factuais sobre o cenário e os personagens, cuja importância é a criação de um ar de realidade (*informantes*).

Barthes aponta nessa estratégia uma possibilidade de diferenciar gêneros textuais. Enquanto aqueles textos mais funcionais tendem a apresentar quase que puramente funções cardinais, os romances psicológicos, por exemplo, abundam em índices e catálises.

A seguir, reproduzimos, respectivamente, os contos *A princesa e o grão de ervilha* e *Felicidade Clandestina* que são exemplos dos tipos mais extremos de textos, segundo a análise funcional. A título de exemplificação, marcamos com diferentes tracejados cada uma das unidades identificáveis nessas narrativas. No primeiro texto, visualmente pode-se perceber a massa *funções cardinais* no primeiro, entrecortada por algumas *catálises*, poucos fragmentos *informantes* e um único *índice*.

A legenda a seguir foi utilizada na sinalização de ambos os textos:

Legenda:

I - Ações importantes que têm um desdobramento;

II - Comentários, relatos não ligados diretamente à história, as falsas pistas e outras informações acessórias;

III – Pistas que posteriormente se mostraram importantes na história e que são melhor percebidas em uma segunda leitura;

IV – Informações factuais sobre o cenário e os personagens, cuja importância é a criação de um ar de realidade.

Texto 1

A princesa e o grão de ervilha

Era uma vez um príncipe que desejava para esposa uma princesa – mas devia ser uma verdadeira princesa! Viajou, pois, por todo o mundo para achá-la. Princesas é que não faltavam, mas todas tinham os seus senões, e ele nunca chegava a certificar-se se eram de fato verdadeiras princesas, tais eram as falhas que sempre descobria nelas. Voltou para casa triste e abatido. Desejava tanto encontrar uma verdadeira princesa!

Uma noite sobreveio uma tremenda tempestade; relâmpagos rasgavam o céu, o trovão rolava, e a chuva caía aos borbotões. Era uma coisa horrível! Foi quando alguém bateu à porta do castelo. E o próprio rei foi abrir.

Lá fora estava uma princesa. Mas quanto sofrera ela com a chuva e a tempestade! A água corria-lhe pelos cabelos e pelas vestes, entrava pelo bico dos sapatos e saía pelo calcanhar. Disse ela que era uma princesa verdadeira.

- É o que vamos ver! - pensou a velha rainha ao vê-la.

Nada disse, porém. Foi ao quarto, tirou toda a roupa da cama e colocou um grão de ervilha sobre o estrado. Depois, tomou vinte colchões e colocou-os seguidamente por cima da ervilha. Sobre os colchões, colocou vinte acolchoados de pena.

Ali, a princesa devia dormir aquela noite.

Pela manhã, perguntaram-lhe como tinha dormido.

- Muito mal! disse ela. - Não pude pregar o olho a noite toda! Sabe Deus o que havia naquela cama! Estava deitada sobre alguma coisa dura, que me deixou o corpo marcado. Um horror!

Viram então que se tratava de uma verdadeira princesa já que ela sentira o grão de ervilha através de vinte colchões e vinte acolchoados. Só mesmo uma verdadeira princesa teria a pele tão sensível.

O príncipe tomou-a por esposa, pois sabia que encontrara uma verdadeira princesa. O grão de ervilha foi colocado no museu do palácio, onde ainda está, se é que ninguém o levou.

Vejam só que bela história! (ANDERSEN, 1978)

Já o texto de Clarice funciona de forma diversa, pois as *catálises*, *informantes* e *índices* constituem a maior parte do texto:

Felicidade clandestina

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de

cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía “As renações de Narizinho”, de Monteiro Lobato. Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança de alegria: eu não vivia, nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono da livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro.

Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante. (LISPECTOR, 1998)

Esse tipo de exercício é importante, pois auxilia o indivíduo a diferenciar, por exemplo, fato e opinião na vida real, em textos jornalísticos, ou a sintetizar relatos recortando apenas suas unidades essenciais, auxiliando-o, inclusive, a compreender que a marca do narrador se faz sempre presente.

Outra estratégia que se pode utilizar para marcar essa necessidade de pensar a narrativa é o questionário elaborado por Bernard B. Cohen (1973), num livro destinado a alunos universitários, iniciantes no exercício da análise literária.

As perguntas de Cohen são mais apropriadas aos alunos de graduação, que apresentam a mesma dificuldade anteriormente citada. O senso comum, segundo o qual cada um lê de uma forma, leva-os a acreditarem que analisar é parafrasear e, a seguir, acrescentar um comentário pessoal.

Cohen escreveu um manual de análise literária que trata com objetividade e abundante exemplificação o tema. Pelas questões que formula não se pode perceber em seu trabalho a filiação a nenhuma corrente específica, pois, como declara, procura não utilizar o jargão teórico. Verifique-se que tende a uma abordagem intrínseca e que pensa a obra como sistema cujos elementos estão em inter-relação.

Ficha de Leitura 1

Sugestões para analisar ficção

Enredo e estrutura do enredo

- 1) Quais são os principais desenvolvimentos do enredo? Você pode resumir a ação?
- 2) Qual é o ponto de vista? É consistente? Se não, por que não? Como o ponto de vista relaciona-se à estrutura do enredo – o modo como o material é organizado?
- 3) A narrativa pode ser dividida em partes? Quais são elas? Como elas se inter-relacionam? Como as partes não sequenciais são relacionadas umas às outras.
- 4) O movimento do enredo apresenta um clímax? Qual é o propósito dos detalhes e eventos que ocorrem depois do clímax?
- 5) O autor usa um personagem ou um conflito entre os personagens como ponto focal da sua estrutura?
- 6) O autor organizou a estrutura de seu enredo para obter suspense?

- 7) O autor usa técnicas como *motivos*¹⁸, símbolos, contraste, ou ironia para ajudar a estabelecer uma estrutura unificada?
- 8) Os eventos ocorrem de maneira lógica e natural, relacionando-se por causa e efeito, ou o autor alinha os eventos artificialmente para obter um efeito ou propósito especial?
- 9) A história transmite um senso de totalidade? Todos os eventos e detalhes contribuem para construir a unicidade de um efeito, impressão ou tema? Ou a estrutura é intencionalmente frouxa e dispersa (por exemplo, para incorporar o fluxo de consciência)?

Caracterização

- 1) Que meios ou técnicas o autor usa para desenvolver seus personagens? Como o ponto de vista relaciona-se à caracterização?
- 2) Quais são as principais características do personagem principal? Esses traços constituem um tipo de personagem? Que detalhes melhor sustentam sua interpretação deste personagem?
- 3) Quais são as forças, internas e externas, que motivam e modelam as ações e a personalidade do personagem? Essas forças devem-se a um conflito de desejos ou ideias? Elas estão relacionadas às reações do personagem ao seu ambiente, ou são relacionadas às suas neuroses e psicoses (conflitos internos sobre os quais o personagem tem pouco ou nenhum controle)? As forças externas que afetam o personagem são causadas pelo destino? Elas causam frustrações e confusões íntimas? As ações e palavras do personagem são possíveis? Elas são consistentes? Se não, há alguma razão válida para conduta inconsistente ou inesperada?

18 Palavras, frases ou ações repetidas integralmente ou com algumas variações as quais relacionam-se à caracterização, enfatizando maneirismos, aparência ou outros traços de um personagem. Têm papel importante na estrutura, pois possuem elos de significação que atravessam a estrutura da obra e contribuem para sua unificação.

- 4) O que o discurso do personagem revela sobre ele (por exemplo, seu nível de educação ou calibre intelectual)?
- 5) Se o personagem muda ao longo da história, essa mudança é apropriada e bem preparada?
- 6) O personagem é um ser humano retratado de forma realista? Ele é idealizado demais? Ele é um tipo (representativo, mas não individualizado)? Ele é uma caricatura?

Espaço e atmosfera

- 1) Qual é o espaço básico da história e qual a atmosfera ou ânimo que ele irradia?
- 2) O espaço muda? Que conexão tem essa mudança com a estrutura do enredo?
- 3) O espaço é importante para o estabelecimento do conflito e para criação de impacto sobre os personagens?
- 4) A história seria igualmente significativa se a ação houvesse ocorrido em outro tempo e lugar?
- 5) Os personagens e ideias transcendem o espaço e tornam-se universais num sentido simbólico?

Estilo

- 1) O estilo é denotativo ou conotativo/figurativo?
- 2) Como você descreveria o vocabulário do autor ou a escolha de palavras?
- 3) Como as descrições e impressões sensoriais se inserem no texto?
- 4) A expressão econômica (objetiva, sintética) é uma característica do estilo? Se não, por quê?

- 5) Quais são as principais características dos padrões frasais empregados no texto?
- 6) O modo como é empregado o diálogo contribui para a caracterização do estilo do texto?
- 7) Como o “tom” afeta o estilo do texto? Há mudanças no tom? Como essa mudança afeta o estilo?
- 8) Que adjetivos (por exemplo: verborrágico, gracioso, vívido, tenso, simples) melhor descrevem o estilo do texto?

Os alunos de graduação costumam produzir ensaios interessantes, que, apesar de basearem-se em um roteiro, trazem a marca da autoria. Isso acontece porque a seleção das questões a serem respondidas acaba levando em conta sempre a estrutura do texto, assim, não há risco de ocorrer a tão temida aplicação, que seria um empecilho ao exercício da teoria. Os interesses dos alunos também são contemplados na medida em que, sem fugirem ao texto, selecionam seus ângulos de abordagem.

Com os alunos de ensino fundamental, podem-se utilizar as fichas de leitura analítica dos textos – aqui chamadas de relatórios de Leitura. Nessas, é recomendável elaborar questões que levem à análise estrutural e, em seguida, à interpretação intertextual e contextual do que foi lido. A ficha-padrão abaixo reproduzida pode ser preenchida após a leitura de livros livremente escolhidos e constituir um momento de avaliação da capacidade analítico-interpretativa dos alunos.

Muito se falou sobre o trauma que fichas de leitura poderiam causar sobre os alunos, mas ao longo dos anos em que utilizamos esse material, nunca percebemos reações radicais contra a leitura devido às fichas. O fato é que há momentos em que a escola precisa assumir sua função e a avaliação é a situação em que isso mais se acentua.

Ficha de Leitura 2

Relatório de leitura (Narrativa)

I – Dados de Identificação do livro:

Título: _____
Autor: _____
Tradutor*: _____
Ilustrador*: _____
Edição: _____ Editora: _____
Local de publicação: _____
Ano de publicação: _____ Número de páginas: _____

1º momento – opinião pessoal

1. Qual das personagens do texto você gostaria de ser? Por quê?
2. Modificaria alguma coisa na história? O quê?
3. Gostou da história? Por quê?

2º momento – estudando a narrativa

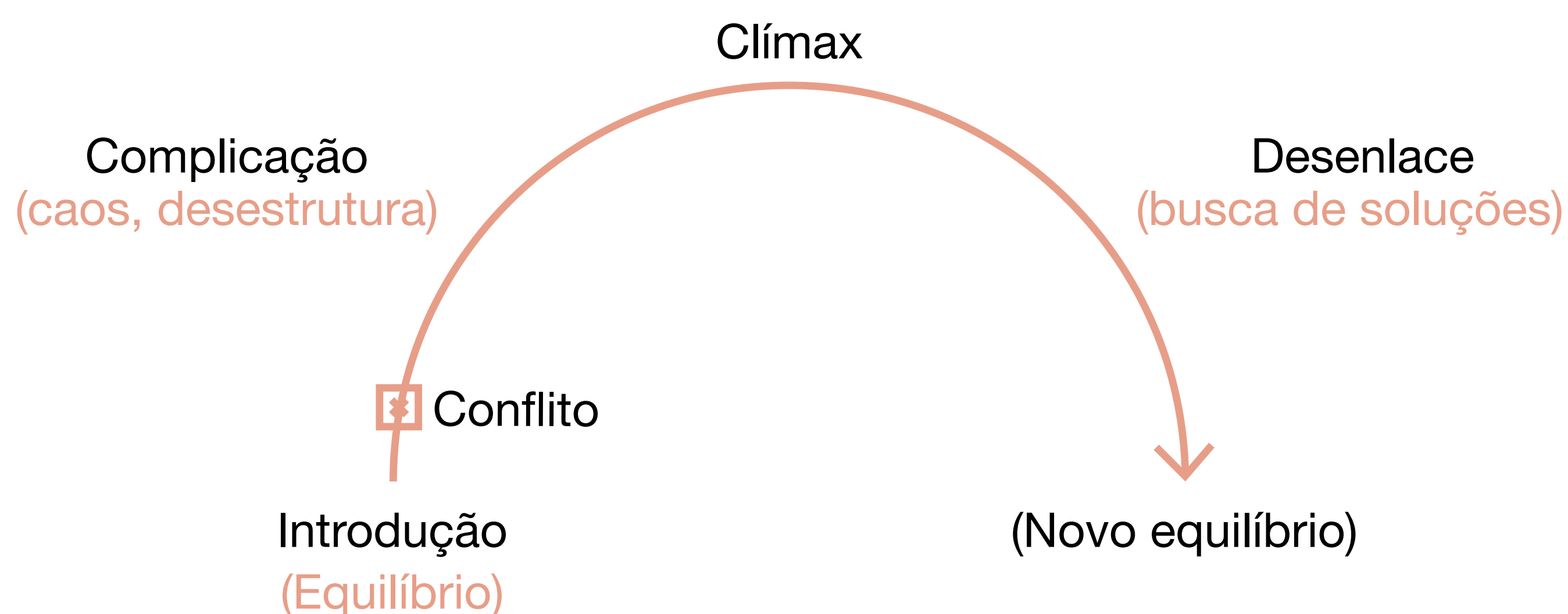
1. O enredo

Usualmente, uma narrativa divide-se nas seguintes partes:

- *Introdução* (ou apresentação): o narrador apresenta os fatos iniciais, as personagens, eventualmente o tempo ou o espaço.

- *Complicação* (ou desenvolvimento): é a parte do enredo em que é desenvolvido o conflito; quando qualquer elemento da história se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos narrados e, conseqüentemente, prende a atenção do leitor. Uma narrativa pode ter mais de um conflito.
- *Clímax*: é o momento culminante da história, aquele em que o conflito atinge seu ponto máximo.
- *Desenlace* (desfecho ou conclusão): é a solução do conflito, a parte final do enredo.

No gráfico, pode-se visualizar a estrutura do enredo tradicional:



A - Trace um gráfico da história, apresentando resumidamente cada um de seus momentos, caso sua história não siga o modelo tradicional, crie um gráfico que seja mais adequado para ela.

B - Faça um resumo do livro que você leu, dividindo-o de acordo com as partes que compõem o enredo, faça as adaptações necessárias.

2. O tempo

A época em que se passa a história constitui o pano de fundo para o enredo. Nem sempre a época da narrativa corresponde à época em que foi publicada.

A – Em que época se passa a narrativa?

B – Destaque fragmentos do texto que comprovem sua resposta.

2.1 A história pode ser contada seguindo a sequência dos fatos ou não. Como o narrador organiza o tempo no livro que você leu?

Segue o **tempo cronológico (ou histórico)** sinalizado pelo ritmo do relógio, do calendário, da alternância dia/noite, das estações, etc. O enredo é linear, segue a ordem em que os fatos ocorrem.

Viaja pelo **tempo psicológico** e retrata a ordem em que a vontade ou imaginação do narrador ou de uma personagem apresenta os fatos. O enredo não é linear, não segue a ordem em que os fatos ocorrem.

Mistura o **tempo cronológico** e o **tempo psicológico**.

3. As personagens

As personagens são seres fictícios construídos à imagem e semelhança de pessoas humanas. São pessoas imaginárias.

Preencha o quadro com os nomes dos personagens da história lida:

Personagens principais	Personagens secundárias

B- Descreva as características físicas (aparência, idade, etc.) e psicológicas (traços da personalidade) dos personagens principais.

4. O espaço

O âmbito geográfico em que as personagens se movem pode estar limitado a um só local, ou mostrar o deslocamento das personagens de um lugar para outro.

A – Delimite o(s) espaço(s) em que se movem as personagens

B - Retire do texto fragmentos que confirmem sua resposta anterior.

5. O Ponto de vista do narrador

Assinale a melhor classificação para o narrador da história lida e retire do texto exemplos que comprovem sua classificação.

A - Quanto à participação na história narrada, o narrador é:

- a personagem principal da história;
- uma personagem secundária da história;
- um observador (testemunha) que não participa da história

Exemplo:

B – Quanto ao conhecimento dos fatos narrados:

- conhece toda a história e pode, inclusive, penetrar na vida mental das personagens;
- tem seu ângulo de visão reduzido;

Exemplo: C – Quanto à pessoa do discurso, ele conta o que aconteceu

- em primeira pessoa os fatos (EU);
- em terceira pessoa os fatos (ELES);

Exemplo:

1. A linguagem

A história é contada em linguagem coloquial ou formal? Retire exemplos do texto.

3º momento – tecendo relações

1. Você provavelmente conhece outros livros, filmes ou músicas que tratem de assunto semelhante ao do livro lido. Escolha um deles e faça uma comparação entre os dois.
2. Na vida real, você já viveu ou considera possível vir a viver experiências semelhantes às narradas? Por quê?
3. Todo livro acrescenta algo ao modo como entendemos o mundo. Procure resumir em um parágrafo o que você aprendeu ou percebeu melhor com a leitura deste livro.
4. Crie uma ilustração para o livro e use-a como capa de seu relatório.
5. Quer fazer algum comentário sobre o livro? Use este espaço.

Com a ficha temos conseguido respostas satisfatórias, nas quais percebemos o crescimento qualitativo das análises com o transcorrer do tempo. Ao final da oitava série, depois de dois anos trabalhando assim, os alunos já redigem excelentes ensaios construídos com absoluta autonomia, livres da ficha.

Podemos, por isso, concluir que o proclamado trauma provocado pelas fichas provavelmente relaciona-se com a atitude autoritária do professor ou com a falta de sentido das questões propostas.

Temos certeza de que os alunos que desenvolvem essa proposta de leitura chegam ao ensino médio e, posteriormente, ao circuito acadêmico muito mais preparados no que tange à leitura.

Além dessa ficha-padrão, é importante desenvolver questões específicas sobre textos lidos por todo o grupo.

Um exemplo é o conto “Os assassinatos na Rua Morgue”, de Edgar Allan Poe, que costumamos ler com turmas de 8ª série. Dada a complexidade inicial da trama, especialmente a sequência em que o narrador compara os esforços intelectuais que se realiza ao jogar uíste, damas ou xadrez, elaboramos exercícios sobre a relação entre esse trecho inicial e o restante da história

Segundo o narrador, o método de Dupin assemelha-se ao raciocínio do jogador de uíste e a estrutura do texto é de saída apontada por ele: “A narrativa que se segue servirá ao leitor como um comentário sobre as proposições que acabo de apresentar.” (POE. 1997, p. 7).

Constatamos que, para leitores pouco experientes, essa parte inicial parece desligada do restante da história, por isso, preparamos um exercício que, pela própria organização visual, facilita a compreensão daquilo que parecia ser apenas uma digressão do narrador:

Análise do conto *Os assassinatos na Rua Morgue*, de Edgar Allan Poe

No início do conto (p. 7-12), o narrador descreve os esforços intelectuais que se realiza ao jogar uíste, damas ou xadrez, comparando-os.

Jogo	Modo de jogar	Atitude do “bom jogador”	Raciocínio/intuição
Damas			
Xadrez			
Uíste			

B - Na página 12, o narrador afirma:

“A narrativa que se segue servirá ao leitor como um comentário sobre as proposições que acabo de apresentar.”

Considerando o quadro acima, comente a comparação que o narrador faz entre o jogo de uíste e o trabalho da mente humana em uma investigação e, em especial, o método empregado por Dupin para solucionar os crimes.

Aqui, observamos a relação entre uma catálise e as funções cardinais desempenhadas pelo investigador, sem usar, mais uma vez, o jargão da teoria.

É evidente que o exercício só observa um dos aspectos do texto, porque esse é o objetivo no momento, mas, nesse conto, além da própria temática, há que se considerar especialmente o foco narrativo.

Outro exemplo de texto potencialmente produtivo nessa faixa de ensino é o livro *O Visconde partido ao meio*, de Ítalo Calvino. Nesse livro, observa-se que a comicidade concentra-se nos gestos dos personagens, que muitas vezes raíam o absurdo. Isso se torna ainda mais interessante considerando-se a presença de elementos fantásticos no texto, nomeadamente nas metades do Visconde.

Importa observar também a estrutura cômica do enredo, do tipo “bola-de-neve”. Esse tipo de enredo recebe tal designação porque a partir de um quiproquó inicial, segue-se um sequência crescente de mal-entendidos, até a cena final, quando a “bola” se desconstrói.

Outros aspectos relevantes do ponto de vista temático são a ambiguidade da dicotomia bem/mal e até, como queria Calvino, a compreensão do Visconde como metáfora da fragmentação do homem contemporâneo (Não se trata, obviamente, de recorrer à

intenção do autor, mas de algo que se encontra latente na obra). Por se tratar de um tema denso para a idade dos leitores, optamos por formular algumas questões que provocassem a reflexão sobre ele, como preparação para a roda de leitura que deveria ocorrer em sala.

Questões sobre o *Visconde Partido ao Meio*, de Ítalo Calvino

A - Observamos que o tema da oposição bem/mal é recorrente no texto.

Destaque três cenas em que a ambiguidade dessa oposição é posta em destaque.

B - Aponte uma situação em que os gestos dos personagens conferem humor à narrativa.

C - Selecione uma cena em que esteja presente o elemento fantástico e comente-a.

D - Ítalo Calvino afirma que a cisão do Visconde Partido ao Meio representa sua visão do homem contemporâneo. Como você entende essa afirmação no texto?

E - Como o amor é representado ao longo de narrativa? E no final? Comente.

F - Se você fosse partido ao meio, em uma metade má e uma boa, que gestos, atitudes e manias cada um de seus lados incorporaria?

Redija um pequeno texto explorando essa ideia. (mínimo 10 linhas)

A ficha de leitura já propõe em seus três momentos um esquema básico de leitura na sequência identificação – análise – interpretação. Mas nesses últimos dois exemplos referentes aos textos de Poe e de Calvino, já não é possível distinguir a análise da interpretação.

Além das estruturas

Os seres humanos sempre se reuniram para acender fogueiras com o fogo da palavra. As “rodas de histórias” existem desde que o homem aprendeu a expressar-se por signos sonoros. Milênios mais, antes mesmo de a escrita deixar de ser privilégio das elites, surgiram a figura do leitor em voz alta e as rodas de leitura.

A leitura em grupo é em essência democrática, porque descentralizadora. Por isso, constitui, na escola, a melhor forma de deslocar o poder que emana do professor e colocar todos os leitores em posição semelhante. No momento da leitura, todos têm vez e voz e o professor se coloca como mediador do diálogo em que se tece um texto de leitura coletivo.

Para esse modo de ler descentrado e plural é bastante produtivo o método desenvolvido por Barthes em *S/Z*.

O recorte em lexias evita a leitura explicativa ou comentada, pois se desloca sobre o tecido linguístico e o subdivide em pequenos blocos, sem deixar de flutuar sobre a estrutura desse texto tutor. Assim, cada leitura é única, transita progressivamente e passo a passo na superfície do texto.

Barthes aplica esse método a *Sarrazine*, por considerá-lo um texto plural, ou seja, a entrada de uma rede de mil entradas, mas como processo, o recorte de lexias pode ser realizado em qualquer texto.

Como se trata de uma proposta semiológica, o modo de ler passo a passo opera na superfície, evitando a busca de significados submersos que devem ser revelados. A leitura progressiva do texto plural realiza sua decomposição em fragmentos; parte de pontos de fuga e joga com as digressões. Este modo de ler, que Barthes chama de *estrelar o texto*, evita o fechamento de sentidos.

A operação de leitura recorta fragmentos de significação ou “unidades de leitura”, as *lexias*. O critério para recorte das *lexias* é seu valor semântico:

[...] sua dimensão, determinada empiricamente ao julgar, dependerá da densidade das conotações, variável segundo os momentos do texto: cada *lexia* deverá conter, no máximo, três ou quatro sentidos a serem enumerados. O texto, em sua totalidade, é comparável a um céu, plano e profundo ao mesmo tempo, liso, sem bordos e sem referências; tal como o áugure, recortando com a ponta do bastão um ângulo fictício no céu, para aí interrogar, segundo certos princípios, o vôo dos pássaros, o comentador traça ao longo do texto zonas de leitura para nelas observar a migração dos sentidos, o afloramento dos códigos, a passagem das citações. (BARTHES, 1992, p. 47).

Para cada *lexia* recortada, o intérprete identifica *unidades de sentido* e lê a matéria semântica sob vários prismas. O objetivo é permitir o estabelecimento de uma pluralidade de entradas; as vozes do texto compõem uma polifonia: a crítica do texto plural (se ela existe), é sempre polifônica.

Em *S/Z*, Barthes segue a sequência da narrativa da primeira à última frase para, no estilhaçamento dessa estrutura, extrair a multiplicidade dos sentidos do texto e a extensão dos códigos que compõem um conjunto de significações interligadas.

Assim, a prática de leitura acaba por constituir para cada texto a sua própria teoria.

Mas o método proposto por Barthes suscita polêmica minúcia de suas observações.

O crítico americano Morris Dickstein (1983, p. 48-49), avalia que

Barthes transporta a narrativa concreta para um padrão abstrato e cai em análise excessiva e hipérbole imoderada, mesmo assim de alguma forma maravilhosamente ele consegue criar a estrutura de uma mente humana lendo a novela pela primeira vez, encantada com a concatenação dos 'eventos' na simulação da história, da 'vida'.

A preocupação de Dickenstein é com o perigo de a análise tornar-se excessivamente subjetiva, pois essa abstração interpretativa adota uma visão míope, tão próxima que não pode perceber o texto.

Entre outras observações, Dickenstein assinala ainda que Barthes projeta na narrativa suas próprias suspeitas e as examina. Essa é uma acusação que frequentemente é feita aos críticos pós-estruturalistas e ecoa o medo da *falácia afetiva*, já comentada aqui.

Opinião diversa manifesta Jonathan Culler que, referindo-se à estratégia de estrelamento do texto em *lexias* proposta por Barthes, assinala ali um exemplo de como pode funcionar o mecanismo da superinterpretação. Essa referência ocorreu na discussão com Eco citada anteriormente, por isso, Culler (1976, p. 145) compara esta proposta à concepção de Eco sobre a interpretação, e afirma:

Um método que obrigue as pessoas a investigar não apenas aqueles elementos que parecem resistir à totalização de significado, mas também aqueles sobre os quais inicialmente pareça não haver nada a afirmar, tem maior possibilidade – embora, como tudo mais na vida, não haja garantias aqui – do que um método que procure apenas responder àquelas questões feitas por um texto a seu leitor-modelo.

É justamente a possibilidade de desobedecer ao que foi previsto pelo leitor-modelo que torna interessante o emprego dessa estratégia como metodologia.

Para atuar como mediador, o professor deve se preparar, realizando antes da aula o recorte em lexias e a análise de cada um dos fragmentos recortados. Essa será a base de sua atuação na roda de leitura, mas não é preciso que ele detalhe todo o texto, como fez Barthes. É bom lembrar que a análise obsessiva de Barthes estava ligada ao projeto de demonstrar a viabilidade prática do método. Basta então a releitura atenta, destacando os signos e símbolos que armam a teia de significações e a posterior reflexão sobre suas inter-relações.

O mediador, no entanto, talvez nem precise expor suas reflexões. Se as lexias forem realmente significativas, o texto de leitura será progressivamente construído na polifonia da roda. Mesmo assim, é preciso que ele tenha passeado bastante pelo bosque daquele texto, como escreveu Eco, para poder guiar os novos turistas desse mundo de ficção.

Guiar significa segurar a mão para evitar o tombo, chamar a atenção para um índice no meio do caminho, propor a criação de hipóteses. Nunca explicar.

Conclusão



Iniciamos essa discussão descrevendo perfis de professores e suas respectivas atitudes diante do ensino da leitura. Todos os perfis que apresentamos então foram por nós criticados. Assim, nosso leitor deve estar agora indagando qual o perfil de professor aqui proposto.

Na verdade, não nos será possível definir um único perfil, mas apontar algumas premissas para o desenvolvimento satisfatório de projetos de formação de leitores no ambiente escolar. É isso que faremos a seguir.

Uma das chaves para compreendermos o papel de um professor que deseja tomar a teoria como base para a prática pedagógica é relembrarmos o sentido etimológico da palavra teoria.

Vimos que o *theorós* tinha uma função dupla (vide página 30). De um lado assistia simplesmente para ver, como um espectador entre espectadores, sem intervir na marcha do jogo. Mas, de outro, inspecionava, isto é, tinha a incumbência de ver, de examinar, se o jogo transcorria de acordo com as regras preestabelecidas.

Pois bem, esses dois aspectos devem estar presentes no ensino. Trata-se, portanto, de ler pelo prazer de ler; mas ao mesmo tempo, diante do texto, inspecionar, examinar, orientar leituras.

Para isso, é fundamental o conhecimento das teorias voltadas para o leitor que apresentamos no capítulo anterior. No entanto, ao contrário do que se poderia imaginar, não nos parece necessária a opção por uma teoria, já que o conjunto das reflexões pode lhe oferecer uma visão panorâmica, mas não superficial.

Isso porque, no campo da leitura, o fundamental é manter a mobilidade, ou seja, a capacidade de inter-relacionar diferentes repertórios teóricos, neles buscando o que parece mais adequado ao grupo de alunos em cada momento.

Some-se a isso o que afirmamos anteriormente: o caminho do equilíbrio será sempre o mais conveniente. Assim, tratando-se dos limites da interpretação, por exemplo, recomendamos ao professor que mantenha, simultaneamente, o respeito ao texto escrito e o estímulo ao devaneio. Essa recomendação pode parecer insensata, mas é essa mobilidade que vai permitir a vivência da leitura na sala de aula. Ao “ler levantando a cabeça” como proclama Barthes (1984, p. 27), o leitor estará exercitando a porção criativa da leitura individual. Mas ao ler atentamente, observando as palavras no papel e, sobretudo, o espaço vazio entre elas, estará exercitando a porção analítica da leitura coletiva.

Vimos que a função do *théoros* era ver-e-contar. Transportada para a sala de aula, tal função significará que o professor deve se posicionar como testemunha da complexidade do texto.

Como expusemos até aqui, o encontro da teoria com o ensino implica uma série de questões que precisam ser enfrentadas pelo professor. Mas o certo é que a principal contribuição que a teoria pode dar ao ensino é levar as características do processo teórico – relativização, rotação de pontos de vista, descentralização, problematização, contradição – para a sala de aula.

Por outro lado, podemos apontar, inicialmente, dois riscos de se tomar a Teoria como um instrumental pragmático para a prática pedagógica.

Um risco é considerar a Teoria como repertório conceitual que, simultaneamente, auxilia a interpretação de textos e os situa em um contexto ideológico. Isso significa encará-la como uma espécie de

lente mágica que amplia e desnuda os elementos do texto, ajudando o aluno a identificar as relações entre os textos que lê. E ainda, de modo mais idealista, considerar que esse mesmo repertório irá auxiliá-los a compreender a própria vida.

Vista assim, a Teoria surge como revelação da realidade objetiva, um argumento certamente muito frágil. Em primeiro lugar, seria preciso definir então, o que se considera realidade, uma definição sem respaldo na teoria desconstrucionista, por exemplo.

Além disso, é ingenuidade supor que o discurso teórico se instaure de forma tão transparente. Nós que lemos tais textos sabemos que muitas vezes o que eles promovem é a turvação daquilo que parecia cristalino. Isto porque o procedimento teórico é o questionamento, a problematização de questões para as quais raramente se define uma resposta. Ver a teoria dessa maneira também é superestimar seus poderes explicativos.

Outro risco, talvez ainda maior para a própria definição do estatuto da teoria, é sua aplicação.

Suponhamos que, seja no Ensino Médio, seja (como é mais comum ocorrer) nos cursos de graduação, um professor decida ensinar algumas correntes teóricas. Surgiria, então, a questão: que textos literários deveriam ser escolhidos para o ensino de cada teoria? O caminho óbvio é a escolha de textos considerando sua utilidade como exemplo. Mas cabe questionar: a escolha de um texto deve considerar suas qualidades inerentes ou sua utilidade para exemplificar uma teoria crítica em particular?

Lembremo-nos de que o texto gera sua própria teoria. Portanto, a mera aplicação não é uma leitura teórica, mas apenas o uso de uma técnica. Em outras palavras, a teoria é uma ferramenta interpretativa subserviente ao texto, não deve ser usada, portanto, como instrumento para a eleição de uma espécie de cânone.

A mudança na atitude e na perspectiva metodológica do professor que compreende a complexidade dos fatores envolvidos na leitura será a grande transformação.

Um aspecto central no planejamento do trabalho docente é a definição de objetivos. A clareza quanto aos objetivos do trabalho proposto certamente ilumina a prática, tornando-a, ao mesmo tempo, coerente. Nessa tese, nos restringimos ao desenvolvimento de propostas de leitura de narrativas, por isso apontamos a seguir objetivos para um programa de leitura de narrativas. Esses objetivos procuram englobar as habilidades e competências de leitura a serem desenvolvidas com os educandos:

- I. Conhecer as características que definem uma variedade de formas literárias e gêneros (por exemplo: contos de fadas, contos populares, fábulas, ficção histórica, biografias, autobiografias ficção científica, contos sobrenaturais, contos policiais);
- II. Identificar questões de importância pessoal e buscar respondê-las através da literatura;
- III. Reconhecer elementos complexos de enredo (por exemplo: relações causa-e-efeito, conflitos, resoluções);
- IV. Reconhecer dispositivos de desenvolvimento dos personagens em textos literários (por exemplo: características do personagem, motivações, mudanças e estereótipos);
- V. Elaborar conclusões sobre elementos de história (por exemplo: personagens principais e secundários, eventos, cenário, tema);
- VI. Entender diálogos extensos e complexos e como eles se relacionam a uma história;
- VII. Reconhecer o uso de dispositivos literários específicos (por exemplo: prospecções, retrospectos, tempo cronológico e psicológico, suspense, linguagem figurativa, descrição, metáfora);

- VIII. Entender os efeitos do estilo do autor em um texto literário (por exemplo: como extrai uma resposta emocional do leitor);
- IX. Identificar ponto de vista em um texto literário (por exemplo: distingue entre primeira e terceira pessoa);
- X. Fazer conexões entre personagens ou acontecimentos em uma obra literária e as personagens ou acontecimentos de sua vida;
- XI. Interpretar obras literárias de maneira pessoal;
- XII. Entender que as pessoas respondem de maneiras diferentes à literatura.

(Language Arts Standards in: <http://www.mcrel.org>, tradução e adaptação Marcia Lisbôa).

Porém, mesmo com objetivos claramente definidos, ensinar leitura só será possível se o método responder à pergunta de Diego, na epígrafe deste capítulo:

- “Me ajuda a olhar?”

Será preciso, então, criar um modo de ler junto com os alunos que os ajude a mirar a beleza presente no texto literário.

Um método que assinale o esforço de subir dunas, de analisar, o incômodo, o perigo da dúvida em que incorre a quem deseja experimentar a imensidão do mundo ficcional. Uma atitude que demonstre que, para mergulhar no mar da linguagem, é preciso desnudar-se de pré-conceitos e entregar-se ao diálogo.

Isso tudo porque a teoria só faz sentido quando funciona como o *Kama Sutra* da leitura, extraindo dos textos o máximo de prazer.

Referências



ACÍZELO, R. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Ática, 2000.

ACÍZELO, R. *Formação da Teoria da Literatura*. Niterói: EDUFF, 1987.

ADAMS, H. (ed.). *Critical theory since Plato*. Orlando, Flórida: Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1992.

AGUIAR, V. T. de. O leitor competente à luz da Teoria da Literatura. In: PONDÉ, G. (org.). *Leitura e Interpretação*. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n. 124, jan.-mar. 1996.

ALTER, R. *The pleasures of reading in an ideological age*. New York: Simon and Shuster, 1989.

ANDERSEN, H. C. *Contos de Andersen*. Tradução Eventyr I Udvalg. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ANDRADE, C. D. de. *Corpo: novos poemas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 1985.

ANDRADE, C. D. de. Infância. In: *Reunião: 10 livros de Poesia*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Tradução Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d.

BANDEIRA, M. *Literatura Comentada*. São Paulo: Abril Educação, 1981.

BARTHES, R. *S/Z; uma análise da novela Sarrasine* de Honoré de Balzac. Tradução Lea Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BARTHES, R. *Aula*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

BARTHES, R. *A aventura semiológica*. Tradução Maria de Santa Cruz. Lisboa: Edições 70, 1987.

BARTHES, R. *O rumor da Língua*. Tradução M. Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BARTHES, R. *O Prazer do texto*. Tradução J. Guinsburgh. Rev. Alice Kyoto Myashiro. São Paulo: Elos, 1977.

BARTHES, R. *Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*. Lisboa: Presença, 1974.

BENNINGTON, G. *Jacques Derrida*. Tradução Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BLANCHOT, M. *O espaço literário*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BLOOM, H. *Como e por que ler*. Tradução José Roberto O'Shea. Revisão e trad. Marta Miranda O'Shea. São Paulo: Objetiva, 2001.

BLOOM, H. *O cânone ocidental: os livros e a Escola do Tempo*. Tradução Marcos Santarrita. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995a.

BLOOM, H. *Um mapa da desleitura*. Tradução Thelma Médici Nóbrega. Rio de Janeiro: Imago, 1995b.

BORGES, J. L. *Ficções*. Tradução Carlos Nejar. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

BRANDÃO, J. *Mitologia Grega*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BRUNEL, P. *et alii*. *A crítica literária*. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CALVINO, I. *O visconde partido ao meio*. Tradução Nilson Moulin. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1999.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARONTINI, E.; PERAIA, D. *O projeto semiótico; elementos de semiótica geral*. Tradução Alceu Dias Lima. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1979.

CHARTIER, A.-M.; HÉBRARD, J. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. Tradução Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1996.

CHARTIER, R. (org.). *Práticas de Leitura*. Tradução Cristiane Nascimento, introd. Alcir Pécora. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, R.; HÉBRARD, J. Les imaginaires de la lecture. *In*: CHARTIER, R.; MARTIN, H.-J. *Histoire de la édition Française. Le livre concurrence 1900-1950*. t. IV. Paris: Faiard, Cercle de la librairie, 1991.

CHARTIER, R.; MARTIN, H.-J. *A aventura do livro; do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

COHEN, B. B. *Writing about literature*. Ed. Revis. Illinois: Scottt, Foresman and Company, 1973.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria. Literatura e senso comum*. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão & Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

CONTINENTE MULTICULTURAL, Edição n. 17, maio de 2002.

COUTINHO, A. (dir.); COUTINHO, E. (org.). *A Literatura no Brasil*. 3. ed. v. VI. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1986.

CULLER, J. *Teoria Literária; uma introdução*. Tradução e notas Sandra Gardini T. Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

CULLER, J. *Sobre a desconstrução; teoria e crítica do pós-estruturalismo*. Tradução Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

CULLER, J. *Structuralist poetics; structuralism, linguistics, and the study of literature*. New York: Cornell University Press, 1976.

DE MAN, P. *Alegorias da leitura*. Tradução Lenita R. Esteves. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

DE MAN, P. *A resistência à teoria*. Tradução Tereza Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1989.

DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. Tradução Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1991.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. Tradução Mirian Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, J. *La dissémination*. Paris: Seuil, 1972.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. Tradução Maria Beatriz Márquez Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DICKENSTEIN, M. *Double Agent: the critic and society*. New York/Oxford: Oxford University Press, 1983.

DUBOIS, J. *et alii*. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, s/d.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução Valtensir Dutra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ECO, U. *Os Limites da Interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ECO, U. *Interpretação e superinterpretação*. Tradução MF. Revis. e texto final. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Coleção Tópicos)

ECO, U. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Tradução Attílio Cancian. Revis. J. Ginsburg. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ECO, U. *The role of the reader: exploitations in the semiotics of texts*. Bloomington: Indiana University Press, 1979.

ECO, U. *Obra aberta; forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Tradução Sebastião Uchoa Leite. Revis. Celso Lafer e Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FISH, S. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. 10. ed. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1998.

FOUCAULT, M. *Dits et écrits: 1954-1988*. Paris: Gallimard, 1994 (v. I, 1954- 1969).

FOUCAULT, M. Entrevista a Roger Droit. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 06 de Janeiro de 1987. *Folha Ilustrada*, p. A-36

FRAISSE, E. *et alii. Representações e imagens da leitura*. Tradução Osvaldo Biato. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

GADAMER, H. G. *Verdade e Método*. 2. ed. Tradução Flávio Paulo Meurer. Revis. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADAMER, H. G. *Truth and Method*. 2. ed. Revis. New York: Continuum, 2004.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

GONÇALVES FILHO, A. *Educação e Literatura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOODMAN, P. *The structure of literature*. Chicago: Chicago University Press, 1968.

HARTMANN, G. *Saving the text: literature, Derrida, philosophy*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1982.

HARTMANN, G. *Criticism in the wilderness: the study of literature today*. New Haven and London: Yale University Press, 1980.

HARTMANN, G. *The fate of reading and other essays*. Chicago: Chicago University Press, 1975.

ISER, W. *The implied reader; patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1974.

JACOB, A. (org.). *Encyclopedie Philosophique Universelle; les notions philosophiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

JAEGER, W. *Paideia*; los ideales de la cultura griega. Tradução Joaquín Xirau e Wencestau Rocés. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1957.

JAUSS, H. R. *Pour une esthétique de la reception*. Paris: Gallimard, 1978.

JAUSS, H. R. *et alii*. *A Literatura e o Leitor*: textos de estética da recepção. Coord. trad. de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 (Coleção Literatura e Teoria Literária; v. 36).

LALAND, A. *Vocabulaire Technique et Critique de La Philosophie*. 6. ed. Paris: PUF, 1951.

LANGUAGE ARTS STANDARDS. Disponível em: <http://www.mcrel.org>. Acesso em: 15 mar. 2001.

LÉVY, P. *As tecnologias da Inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro : Editora 34, 1993.

LIMA, L. C. (org.). *A Teoria da Literatura em suas fontes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984. 2 v.

LISPECTOR, C. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LLOSA, M. *A senhorita de TÁCNA*. Tradução Millor Fernandes. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

MACHADO, A. Fim do livro? *Estud. av.*, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 201-214, ago. 1994.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Rodrigues. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MERQUIOR, J. G. *De Praga a Paris*. Tradução Ana Maria de Castro Gibson. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

MILLER, J. Hillis. *A ética da leitura: ensaios 1979-1989*. Tradução Eliane Fittipaldi e Katia Maria Orberg. Seleção e revisão da tradução Arthur Nestrovski. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

MILLER, J. *Theory now and then*. Durham: Duke University Press, 1987.

MYERS, D. G. *On the Teaching of Literary Theory*. Disponível em: http://www-english.tamu.edu/pers/fac/myers/teaching_theory.html. Acesso em: 26 maio 2002.

NORRIS, C. *Deconstruction. Theory and Practice*. London: Methuen, 1982.

PENNAC, D. *Como um romance*. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PICARD, M. *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1986.

POE, E. A. *Os assassinatos na Rua Morgue & A carta roubada*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

POE, E. A. *O gato preto*. Tradução Annunziata Capasso de Filippis. Revis. Isabel Maluf. Rio de Janeiro: Newton Compton, 1995.

PRADO COELHO, E. *Os Universos da crítica*. Lisboa: Edições 70, 1987.

PROPP, V. I. *Morfologia do conto maravilhoso*. Org. e prefácio de Boris Schaiderman. Tradução Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

PROUST, M. *Sobre a leitura*. Tradução Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 1989.

ROBBE-GRILLET, A. *Por que amo Barthes*. Tradução Silvano Santiago. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

SAID, E. *The world, the text and the critic*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1983.

SALGADO, S. Disponível em: <http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado>. Acesso em: 16 jun. 2002.

SANTIAGO, S. (superv.). *Glossário de Derrida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

SARTRE, J. P. *As palavras*. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. Org. Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 11. ed. São Paulo: Cultrix, s/d.

SCLIAR, M. *Memórias de um aprendiz de escritor*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

SHÜCKING, L. L. *The Sociology of Literary Taste*. London: Kegan, Paul, Trench, Trubner & co., 1945.

SILVA, V. M. de A. e. *Teoria da Literatura*. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1988. 2 v.

TEIXEIRA, I. Panorama da Crítica. *Cult: Revista de Literatura Brasileira*, São Paulo, Lemos Editora, v. 11, março 2000.

TODOROV, T.; DUCROT, O. *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

TODOROV, T.; DUCROT, O. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução Maria Clara Corrêa Castello. Revis. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 1975.

VATTIMO, G. *As aventuras da diferença; o que significa pensar depois de Heidegger e Nietzsche*. Tradução José Eduardo Rodil. Revis. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, s/d.

VATTIMO, G. *Mas alla del sujeto; Nietzsche, Heidegger Y la Hermenêutica*. Barcelona/ Buenos Aires: Paidós, 1989.

ZILBERMAN, R. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. *Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

WELLEK, R. *Conceitos de crítica*. Tradução Oscar Mendes. São Paulo: Cultrix, s/d.

WELLEK, R.; WARREN, A. *Teoria da Literatura*. Tradução José Palla e Carmo. Lisboa: Europa América, 1962.

Sobre a autora

Doutora em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Mestre em Letras (Ciência da Literatura) pela mesma universidade (1995). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando na Faculdade de Formação de Professores, no Departamento de Letras. Membro do corpo docente do Mestrado Profissionalizante em Letras (PROFLETRAS - FFP/UERJ) e do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Mestrado



em Estudos Linguísticos (PPLIN-FFP/UERJ) e dos cursos de Especialização em Educação Básica e Estudos Literários na FFP/UERJ.

Desenvolveu pesquisa de pós-Doutorado sobre Multiletramentos e letramentos críticos em contextos periféricos, na FFLCH/USP sob supervisão da Professora Doutora Walkyria Monte Mór. É coordenadora do projeto de Extensão “ Letrajovem: oficinas de Língua Portuguesa para Jovens e Adultos em Situação de Vulnerabilidade Social”. Atua principalmente nos seguintes temas: leitura e formação de leitores, letramentos numa perspectiva sociocultural, formação de professores e desigualdades sociais. Membro (pesquisador) do Grupo de Pesquisa Linguagem & Sociedade (FFP/UERJ-CNPq) e do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (FFLCH/USP). Líder do grupo de pesquisa Formação de Professores, linguagens e justiça social. International Literacy Association Developing Economy Member.

Publique seu e-book com a gente!

Letraria 



modos de ler

teoria e pedagogia da leitura

Letraria 