

O futuro do presente frente ao passado na pesquisa em leitura de textos literários e em ensino de literatura

Profa. Dra. Sonia Inez G. Fernandez¹ (UFSM)

Resumo:

É da situação histórica da leitura que queremos tratar neste trabalho. Considerando-se que o significado alcançado, ao final do processo, procura ligar o texto ao leitor, através do contexto lingüístico e cultural, visando aproximá-los e não afastá-los, pesquisador (mediador) e pesquisado (leitor) colaboram no sentido de que o conhecimento produzido serve a ambos, em uma contínua interação. Isto significa que é impossível chegar-se a um único sentido ou a um valor definitivo da obra de arte literária; que nem mesmo toda pretensa objetividade e isenção são capazes de alcançar. Mais ainda, não é desejável, pelo simples fato de que o poder do leitor é inquestionável. Esta perspectiva desenvolvida por Jauss provém da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer e nós a escolhemos por querer praticar uma utopia constituinte, no que se refere ao Ensino de Literatura, na contra corrente do tecnicismo que atingiu também as ciências humanas e, mais especificamente, a literatura.

Palavras-chave: estética da recepção, hermenêutica, mediação em leitura, poder do leitor

Introdução

Uma obra literária não é um objeto que se sustenta por si mesmo, nem se dá igualmente a todos os leitores de todas as épocas. Não é um monumento que revela sua essência eterna em um simples monólogo (JAUSS, 1979). É, pois, da situação histórica da leitura que queremos tratar, com base no trabalho de mediação, considerando que o significado alcançado, ao final do processo, que liga o texto ao leitor, através do contexto lingüístico e cultural, visa aproximar leitor e obra e não afastá-los. Para tanto, pesquisador (mediador) e pesquisado (leitor) colaboram no sentido de que o conhecimento produzido serve a ambos, em uma contínua interação.

Essa perspectiva desenvolvida por Jauss provém da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1975) e, para ele, todas as interpretações da literatura do passado surgem do diálogo entre passado e presente. Nossos esforços para compreender uma obra dependem, portanto, tanto das perguntas que nosso contexto cultural nos permite fazer, como daquelas que a obra vem tratando de descobrir ao longo do tempo e, conseqüentemente, através de seu diálogo com a história, numa posição sempre limitada. Por isto, é fundamental a noção hermenêutica da “compreensão”, pois esta não separa o observador do objeto como fazia a ciência empírica; ao contrário, considera-o como uma fusão do passado e do presente; uma vez que é impossível empreender uma viagem pelo passado sem levar em conta o presente.

Por isto, o tempo presente, como diria Drumond, demandará sempre um olhar para o passado e o passado, às vezes, parece tão distante. Porém está ali mesmo, na década dos 90, quando depois de passada a tempestade (Ditadura Militar), achávamos que entraríamos numa fase de bonança no que diz respeito ao ensino de leitura de textos literários e de literatura. Sobravam as teorias e nós éramos a Equipe do “Estágio de Formação do Educador em Serviço” (EFES) – um projeto da USP/FFLCH, ligado ao Programa Integração da Universidade com o Ensino de 1º. Grau (MEC/SESU), coordenado pela Profa. Ligia Chiappini de Moraes Leite.

Este projeto, de nome longo, porque congregava inúmeras instâncias, nos dava guarida para pensar e propor novas metodologias de ensino de língua e literatura para os professores de 1º. e 2º. graus das escolas públicas paulistanas, mas, mais que isto, nos permitia, vejo hoje, ler e conversar sobre livros e textos, sobre formas de tratá-los em sala de aula, para que os professores e, por extensão, seus alunos dessem continuidade a uma corrente de conhecimento e prazer pela leitura e pela literatura.

Passados quase vinte anos, estou às voltas com minhas colegas da UFSM com o problema: que fazer? como contribuir para que os alunos desfrutem dos benefícios da leitura? neste país, antes de analfabetos e, agora, caminhando para o de analfabetos funcionais. O mais grave (?) é que não estamos falando mais de alunos de 1º. e 2º. graus, mas de alunos universitários, selecionados por um vestibular, de uma Universidade Federal e, que além do mais, escolheram (?) o Curso de Letras. O número de interrogações é indicativo da diversidade de problemas que formam o contexto desse trabalho, no momento.

Não imaginava que passaríamos de perguntas como: “Que relação é esta que se dá entre um leitor e o autor do texto? Que pressupostos e atitudes estão por trás de um método? formuladas por Carlos Franchi, naquele momento, quando se publicou o *Quando o professor resolve* (1989), para estas: o que fazer para que leiam? ou o que fazer com a leitura? Isto porque me restrinjo aos estudantes de Letras que, de uma forma ou outra, têm que ler ou mostrar algum resultado de leitura, entretanto, esses estudantes nem sempre escolheram o curso por gosto ou simpatia pela leitura e menos ainda, verificamos a cada dia, pela literatura.

À parte, a frustração com as modificações curriculares que ajudei a pensar, formular e implementar e que resultaram no tipo de professores e de alunos que temos hoje, o que restou foi uma renovada confiança na mediação. Se tudo o mais falhou e, em certa medida, as estatísticas estão aí para não deixar dúvida e a nossa perplexidade também, o que sobra é a relação professor-aluno, texto-leitor. Mas, se antes nos preocupávamos com propostas lúdicas e criativas para, explorar melhor o texto proposto, hoje precisamos descobrir o que fazer para que o estudante leia e siga buscando sentido para o texto, ou seja, saia do mero reconhecimento de palavras. As dificuldades são de outra ordem, são mais de fundo, como se voltássemos ao estágio da alfabetização e em certa medida, é mesmo, a necessidade de letramento em literatura.

Pensar que in/evoluímos (?) de experiências (propostas inovadoras) de leitura para questões de falta de experiência em leitura! Nos anos 90, professores de 1º. e 2º. graus e alunos de Pós-graduação envolvidos com Literatura vivemos um período privilegiado no que se referiu à ilusão, à confiança nas possibilidades deste país vir a ser um país civilizado, no melhor sentido da palavra; já nos anos 2000, o que estamos assistindo não faz jus às experimentações na alfabetização, no ensino da Literatura, nas práticas de leitura e de produção textual. O resultado parece muito diferente do desejado e do construído. Os fenômenos que produziram tal situação e o reconhecimento dos vilões não é suficiente para apontar soluções imediatas; resta-nos mergulhar no que fizemos para, se possível, obter respostas que possam dar conta do desafio.

A saída me pareceu proceder à releitura dos textos em que tratei da questão da recepção para auxiliar na reflexão atual e na busca de soluções para a complexa tarefa de ensinar literatura na Universidade, em tempos de *Internet* e *video game* que, segundo Steven Johnson, professor da New York University e crítico de literatura (entrevistado no Programa Roda Viva da TV Cultura em 25/02/2008), são as verdadeiras fontes da revolução que virá e, não, o livro. A base teórica veio do clássico livro de textos de estética da recepção, selecionados, coordenados e traduzidos por Luiz Costa Lima (1979), que vinha se tornando conhecido ao longo dos anos 80 e, em 1991, fez literalmente minha cabeça, principalmente, o texto de Jauss “Estética da Recepção” (1979: 43-61) e, mais especificamente, o de Iser “A interação do texto com o leitor” (1979: 83-132). Sou tributária desses textos até hoje e, considero que, ainda não explorei suficientemente suas potencialidades, em parte, porque, neste país, temos que estar correndo atrás das modas e a última, a dos Estudos Culturais,

também me pegou. Mas, cotejando os pressupostos de ambas teorias, vejo que a questão da recepção se enriquece quando posta em contacto com a questão da identidade. Além disso, os Estudos Culturais me permitiram conhecer melhor nossa singularidade como povo, produtor e receptor de cultura literária, o que auxilia e muito na observação do leitor e no reconhecimento de suas carências, mas não farei menção aqui a essa teoria, para marcar a base que escolhemos para esse trabalho.

Os textos que escrevi foram publicados em 1991 e gerados a partir de um contexto particular, o do curso *Pedagogia da Leitura*, ministrado no 2º semestre 1989, pela Profa. Ligia Chiappini de Moraes Leite, Jean Verrier e Maria Helena Martins, nas dependências da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. O primeiro: “A mediação do professor entre o texto e o leitor” (In: MARTINS, 1991: 64-69) levava em conta o texto de Iser (1979) como apoio para uma metodologia de leitura que combinava um texto teórico com textos ficcionais. A idéia era permitir que o leitor pudesse voltar-se para seu próprio processo de leitura e sair melhor instrumentalizado para outras leituras. Assim, “A importância do ato de ler” de Paulo Freire (1982) servia de *texto propulsor*, enquanto os contos “O cágafo” de Almada Negreiros e “A galinha” de Virgílio Ferreira (In: MOISÉS, 1975) serviam como *textos catalizadores*, na terminologia de Iser. O resultado era uma leitura mais consciente, da qual se podia depreender os *planos de conduta* que, paralelamente, ao controle dos sistemas de significação do texto, resultavam na interação.

Este caminho se mostrava promissor para o trabalho do mediador que quisesse construir uma intervenção profícua, cujo objetivo era diminuir a assimetria entre texto e leitor e dar lugar a um campo comum de situação de leitura. O texto, em questão, tentava demonstrar como isto era alcançado na prática de leitura com grupos diferentes de leitores, além de destacar o sentido dessas diferenças. Assim, ambos contos, cujos títulos eram provocativos, levantaram logo de início, a seguinte questão: como um autor sofisticado, cubista (na percepção dos alunos universitários) como Almada Negreiros, escreve sobre um animal tão irrelevante como o cágado? Ou, por que um autor metafísico (no saber dos universitários) como Vergílio Ferreira dedica-se a um animal prosaico como a galinha? A troca de opiniões entre o grupo de leitores universitários possibilitou que eles chegassem aos motivos capazes de gerar fatos literários e, a criação de sentido para o texto nasceu de associações livres e projeções pessoais e em cotejo com o grupo, instigados pelo texto propulsor, porque seus planos de conduta se orientavam na mesma direção, ou seja, realizava-se a *contingência recíproca*.

Nela a interação, levou ao triunfo da criatividade social, em que cada um foi enriquecido pelo plano de conduta do outro; justamente o contrário do que ocorreu com o grupo de leitores professores. Com eles o que se verificou foi um conjunto de condutas que revelou a *contingência reativa*, ou seja, os planos de conduta desses leitores eram continuamente encobertos pela reação momentânea, o que impedia as tentativas dos demais parceiros de expressar os seus planos ou, o que era pior, como alguns parceiros conheçam muito bem os planos de conduta dos outros, a ponto das réplicas serem totalmente previsíveis, dava-se uma ritualização da interação, que levava invariavelmente ao desaparecimento da contingência – uma espécie de boicote -. Em outras palavras, este grupo de leitores comentava várias coisas ao mesmo tempo, não aceitava a dúvida do outro, sobrepunha seu conhecimento ao do outro, sem levar em conta se aquela questão específica estava ou não sendo tratada e, assim por diante. Digamos, a competição ficava patente, como se não pudessem permitir o desfrute do texto sem uma linha de chegada, um falso consenso, posto que cada um queria impor o seu ângulo de comentário (o que eu chamaria hoje de *performance*), não estavam preocupados necessariamente em expressar sua leitura sobre o texto nem cotejá-la com os colegas.

O que estava em jogo era muito mais o tipo de relacionamento entre os pares do que a leitura propriamente dita, o que corresponderia à “pseudo-contingência”, de Iser. Para nós, essa diferença de postura, frente à mesma proposta de trabalho, entre os dois grupos revelou que o modo como a contingência é explorada é apenas um dos elementos táticos para o sucesso da interação; há muitos outros, entre eles, que classe de leitores e em que contexto se expõem à leitura. Este trabalho mostra

como a interação é permeada por inúmeros fatores e como é difícil criar situações de leitura que sejam apropriadas para os diferentes tipos de leitores e que as conseqüências metodológicas do trabalho merecem uma análise mais cuidadosa por parte do mediador. Em síntese, observa-se o quanto temos que investir no conhecimento do público leitor, inclusive para a constante e melhor instrumentalização do mediador.

O segundo texto: “A leitura como busca de fontes remotas” também na esteira do curso *Pedagogia da Leitura* e do trabalho com o grupo de pesquisa “*Estágio de Formação do Educador em Serviço- EFES*”, ao qual já me referi, foi escrito para acompanhar uma nova edição do romance romântico português *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco. A publicação era inovadora, como quase tudo nesta área, na década dos 90, porque, ao clássico da literatura, se seguia um texto de leitura-compreensão: uma proposta original de leitura, voltada para o aluno de 2º. grau e de cursinho, que objetivava provocá-lo a encontrar um modo seu de significação para as leituras obrigatórias dos Vestibulares, mas que se mostrou proveitoso para os cursos de Letras de faculdades particulares, dada a necessidade de aproximação com esse novo público.

O texto visava, além disso, compreender o fracasso da interação entre o texto *Amor de Perdição* e os leitores que não tinham escolha, senão lê-lo. Era ler ou decorar as informações protocolares sobre o texto, contidas em livros destinados a suprir a não leitura por parte dos estudantes. Era uma espécie de adaptação da fórmula “jogar o problema para debaixo do tapete”. De lá para cá, ela vem sendo sobejamente utilizada para simular a leitura dos clássicos da literatura brasileira e portuguesa, para os quais os alunos parecem não ter recursos. Nossa idéia, ao contrário, era fornecer pautas de leitura, para que o leitor pudesse penetrar na estrutura do romance e nos seus elementos constitutivos, a partir de suas próprias fantasias, de suas projeções, de suas críticas e dos vazios de significado.

Para tanto, consideramos a imprevisibilidade da interação, da assimetria entre o romance e os leitores; invariavelmente, jovens vestibulandos em situação de leitura obrigatória. Registrada a primeira impressão de leitura: a perplexidade, o inconformismo pelo enredo, pelas atitudes das personagens que contrastavam sobremaneira com a realidade desses leitores e, aceitando que as excentricidades das personagens não eram muito diferentes do idealismo desses mesmos leitores quanto à realidade, ou quanto à literatura, passamos para um segundo nível de leitura. Este consistiu em sugerir outros romances românticos tanto da literatura brasileira e mesmo da portuguesa, quanto da literatura de outros países, para que eles pudessem cotejar e situar melhor suas críticas e motivos de rejeição. Além disso, ler com eles e indicar para leitura complementar textos sobre o Romantismo: estética e contexto histórico, bem como filmes que representavam esse ideal e mostravam as contingências nas quais tais obras foram geradas.

Essas atividades se revelaram muito produtivas para se lograr uma leitura mais profunda e, fundamentais para o mediador fazê-los testar suas hipóteses de leitura. Em seguida, propiciar o balanço dos *juízos interpretativos* que, no dizer de Iser, regulam a leitura de cada um. Com base, portanto, na leitura dos alunos, nas discussões com professores-leitores, acabamos por encontrar uma via interpretativa: a crítica arquetípica, que não estava no horizonte de expectativas de nenhum dos envolvidos neste processo de leitura, mas veio a tornar-se realidade por conta da leitura do ensaio recém lançado *Fontes remotas da cultura portuguesa* (1989). Deste modo, uma atitude metódica de observação das impressões de leitura, da tipificação dos *modos de contingência*, ou seja, do reconhecimento das categorias de projeções desses leitores, da reorganização das estratégias de leitura, da modificação dos *planos de conduta*, que propiciaram novas relações interpessoais, alcançamos o objetivo final que era a mudança de comportamento frente ao texto. Isto, só foi possível, em boa medida, porque a multiplicidade de representações dada pelos leitores deu lugar a um *campo comum de situação*. Mas a complexidade da estrutura do texto forçou a uma mobilização constante da representação do leitor e impôs um *horizonte de referência da situação*, que permitiu ao

leitor corrigir suas projeções, levando-o a experimentar algo novo, fora do seu próprio horizonte de expectativas, fato que fez cessar, pelo menos em alguma medida, a assimetria entre texto e leitor.

O mediador encontrou, por sua vez, na crítica arquetípica (FRYE, 1973) respostas à busca de alternativas de interpretação, a partir do horizonte de referência da própria obra. Esse fato novo era, paradoxalmente, a imagem típica, recorrente das cláusulas da *kort berit* (cortar uma aliança em hebraico antigo), isto é, essas cláusulas impressas na *Tora* (os cinco primeiros livros da Bíblia judaica) fundamentaram a tradição portuguesa no tocante às núpcias e vigoraram subliminarmente nas interdições de união e, em consequência, na inviabilidade da união do par romântico dessa obra. A descoberta do conceito de *kort berit*, vigente nas palavras portuguesas relativas a “sítios” ou “cortes” reafirma, pois, a condição de compromisso, mandato, transgressão, rebeldia, justiça que aprisiona as personagens do romance em um sistema de identidade cultural, lingüística e institucional – não percebido a princípio - e, mais que isto, difícil de ser apreendido, apesar das incursões no Romantismo, mas que estava esperando para ser desvelado pelo leitor.

Tratava-se, portanto, de aceitar os recados do texto (horizonte de referência) e a motivação surgia do desejo de conhecer a literatura e, em especial, de saber como a conhecemos. Logo, descobrimos que do prolongar as imagens das primeiras impressões até os arquétipos convencionais resultava um processo que ocorria inconscientemente em todas as nossas leituras; bastava reconhecê-lo e aceitar suas prerrogativas. Em resumo, trazer para a cena as expectativas dos leitores, pensar no que se passa durante a leitura e em como o texto vai dando pistas; suspeitar de nossos próprios preconceitos são ações que vão criando as condições necessárias para o diálogo texto-leitor. De modo que, das analogias e contradições surgidas neste processo, foi possível chegar às tensões que eram, na essência, o movimento dialético do romance, abafado pela retórica sentimentalista e ultraromântica, percebida pelo leitor em um primeiro nível de leitura. Mas, que sinalizava para uma necessidade de busca de outras referências para se alcançar sentidos mais coerentes com a nossa própria noção de civilização.

O importante era ver a dialética moral que revestia a organização romanesca, o que dava ao leitor a possibilidade de preencher alguns vazios de significação do texto, ao mesmo tempo, que o desafiava a enfrentar a complexidade dessa estrutura e apreender seu jogo dialético. Para isto, era necessário fazer o leitor desconfiar dos clichês que os livros didáticos lançam sobre os clássicos da literatura e também da leitura preconceituosa em face desses mesmos clássicos que os estudantes levam para a sala de aula. A mediação, neste caso, é o fiel da balança; ou conseguimos, a partir das primeiras impressões de leitura, levar o leitor às plagas do texto, ou abandoná-lo à própria sorte; neste caso, também o texto será deixado à deriva. Chegar aos arquétipos relacionados às núpcias, no contexto do século XIX português, só foi possível porque não perdemos de vista as referências do texto e o horizonte de referências do leitor. Ao fim e ao cabo vemos que ambos pertencem a um mesmo universo semiótico e o que dificulta a compreensão é a projeção pura e simples, sem um esforço de ampliação das experiências.

Por outro lado, a mediação precisa levar em conta a representação do leitor, porque o que está calado no texto só adquirirá vida, uma vez ativado pelo leitor, pois o dito será, antes, da ação do leitor, apenas um fundo opaco. Para Iser, o processo de comunicação assim se realiza não através de um código, mas sim através da dialética movida e regulada pelo que se mostra e se cala. Para nós, este texto significou um exercício no qual a linguagem se tornou significativa e, em vez de copiarmos o pensamento de algum crítico ou professor, como normalmente acontece com a literatura na escola, permitimos que o texto ganhasse sentido nosso, original e se recriasse pelo pensamento dos leitores e do mediador em colaboração.

É esta colaboração entre texto e leitor que me interessa como professora de literatura e como mediadora de leitura, pois, na medida em que “o texto é um sistema de combinações, deve haver também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios no texto, que assim se oferecem para a ocupação do leitor” (ISER, 1979). A

consciência de que esse lugar das combinações é dado pelos vazios nos textos é importantíssima para a atividade do leitor, pois, como os vazios não podem ser preenchidos pelo próprio sistema, só se preenchem por meio de outro sistema. Quando isto sucede, se inicia a atividade de constituição de sentido, na qual os vazios regulam a atividade de representação do leitor, que agora segue as condições postas pelo texto (ISER, 1979). Acompanhar, propiciar, facilitar esse processo é a parte mais rica e criativa do trabalho do mediador.

No caso da leitura do romance *Amor de perdição*, os vazios e as negações contribuíram para que o processo de compreensão se desenvolvesse, sem que perdêssemos de vista as instâncias de controle do texto. Deste modo, pudemos comprovar a teoria de Iser:

- os vazios incitam o leitor a coordenar as perspectivas de representação do texto;
- a resposta é previsível: inconformidade com as reações das personagens, reprovação do enredo;
- a consequência: esses vários tipos de negação invocam elementos conhecidos ou determinados para suprimi-los, a saber, insumos sobre o Romantismo: comparações com obras de outras artes do mesmo período e produções de períodos diferentes, mas com a mesma visão;
- as negações provocam o leitor a situar-se perante o texto e é aí que entra o mediador.

Pois, através dos vazios do texto e das negações nele contidas, a atividade de constituição decorrente da assimetria entre texto e leitor adquire uma estrutura determinada, que controla o processo de interação, ao qual temos que seguir. Ao final, nos surpreendemos com o lugar onde fomos parar; uma explicação trazida por uma fonte tão remota, conforme expressa o próprio título do ensaio “A leitura como busca de fontes remotas”, mas que caiu como uma luva para a compreensão do texto, tornando coerentes todas as etapas do processo de leitura: primeiras impressões, segundo nível de leitura, leitura mais profunda.

Permanecendo nos comentários sobre leituras de autores portugueses, porque me dedicava ao ensino de Literatura Portuguesa e porque a problemática desse ensino permanece, passo a tratar das reflexões que fiz sobre as apreciações dos alunos a respeito de *Domingo à tarde* do escritor português Fernando Namora (1961), bastante conhecido, nos anos 1980, pelos alunos dos cursos de Letras em São Paulo, capital. O romance incluído no que se chamou neo-realismo despertou o interesse de muitos leitores; formou-se uma corrente, na qual um passava o livro para o outro ou recomendava a leitura – fenômeno não muito comum – mas bastante significativo à época, 1989. O que chama a atenção neste caso é justamente o contrário do que ocorreu com *Amor de perdição*. *Domingo à tarde* foi escrito na segunda metade do século XX, a linguagem é bastante acessível e a problemática do texto põe em evidência a relação arte – vida, tão recorrente, mas, nem sempre compreendida pelos leitores jovens.

Quando a estrutura aparente do texto envolve o leitor a ponto de ele sentir compaixão por um dos personagens, invariavelmente, a estrutura profunda perde espaço na atividade do leitor. Parece que ele gasta sua energia em defender ou acusar o personagem, deixando de lado o jogo dialético da linguagem; parece em suma que não há vazios, nem negações; parece que a interação se concretizou e que não há nada mais a fazer a não ser debates jurídicos e psicológicos, para os quais o texto serviu de pretexto. A esta altura, o texto já foi completamente esquecido e o essencial do texto ignorado. O que seria, neste caso, o essencial do texto? O texto apresenta uma novidade para este leitor, da qual ele não se dá conta, porque se deixa cair na rede da personagem. Seu problema é crucial para todos os leitores dessa idade e com pouca experiência de leitura: doença e morte, mas a questão mais importante é a do narrador, uma vez que usa o leitor para questionar sua própria existência e as limitações que impõe a si mesmo. Suas dúvidas, ele as comparte com o leitor, dando a impressão de que é o lado frágil e menos importante da relação com Clarice, justamente a enferma e moribunda de quem os leitores se compadecem.

O narrador apresenta o problema de uma dupla perspectiva: da sua própria, como narrador-personagem, médico que cuida da paciente, que é ao mesmo tempo, seu amor (?) e da perspectiva da protagonista, que é também é sua antagonista. Este jogo dialético, criado pela narrativa é que dá consistência às questões metafísicas que, ao fim e ao cabo, não são percebidas por esse leitor. Ele fica no plano mais superficial da leitura, discutindo o problema de Clarice, a personagem que está com uma doença terminal e que, contrariamente, ao narrador-personagem esbanja vitalidade, erotismo. Ele não atina com o fato de que esta fábula serve de pano de fundo para a discussão de corte existencialista que o narrador trava com o leitor. O leitor é uma instância da narrativa, ele é chamado a ajudar o personagem médico, jovem, porém, totalmente apático, que nem sabe se está apaixonado, a pensar sobre essa contradição, se é justa ou não, mas ainda assim o leitor real não se dá conta do papel que lhe é atribuído. Embora não se possa esquecer que ao efetuar a leitura, ele está tornando possível a comunicação de um texto e, além disto, que esse texto contém valor de atualidade para sua vida, além de atual, do ponto de vista da literariedade.

Neste ponto, não há como não lembrar as palavras de Jauss “a arte não existe para confirmar o conhecido, e sim para contrariar expectativas – a literatura pode então levar o leitor a uma nova percepção de seu universo”. É exatamente o que o texto neo-realista faz, ele apresenta uma história, nada original, convenhamos, mas a narra de um outro modo; dá uma importância inusitada para o leitor. Ao fazer isto, redimensiona o problema e contraria a expectativa do leitor, para que ele possa vir a ter uma visão mais ampliada e particular da realidade. A temática então não é aquela que fisgava o leitor na aparência, mas outra, de uma ordem, na qual o leitor está também envolvido, determinadamente envolvido, podemos dizer. Explicitar isto para o leitor em situação de leitura-interação é construir um processo totalmente diferente daquele que estivemos demonstrando, porque os vazios aqui são de conteúdo estrutural e não de conteúdo semântico.

Tratava-se de fazer com que os leitores se dessem conta de outros elementos da narrativa, de como ela se constrói do ponto de vista dos atores internos da criação literária: o escritor, o narrador, as personagens, o leitor literário ou narratário. (GARCÍA BARRIENTOS, 1996). É certo que o leitor literário é exatamente aquele que o leitor real ainda desconhece, por conta da sua in experiência de leitura. Assim, enquanto na leitura do texto de Camilo Castelo Branco o que permitiu chegar a uma interpretação arquetípica foi seguir as marcas do leitor implícito, no texto de Fernando Namora, o que coube fazer foi demonstrar a presença de uma categoria narrativa que é o leitor narratário e as implicações dessa presença para a compreensão do texto, pois a literatura, como os leitores estão em constante modificação. A esta altura, tratava-se de uma escolha: a estética da recepção afirma que o leitor deve atuar sobre o texto para produzir sentido e nossos exemplos de prática de leitura vinham demonstrando a riqueza e possibilidade desse tipo de método.

Após revisitar esses textos que resultaram de trabalhos profícuos com diferentes leitores, sempre em situação de mediação da leitura, tenho a certeza de que o encontro entre o leitor e a obra literária escapou ao monologismo e que essa prática de ensino da literatura que leva em conta uma certa internalização da cultura, na qual se constitui a consciência do leitor, se mostrou uma experiência social no que diz respeito à produção de sentido. Tendo-se em vista que o que perseguíamos era a emancipação do leitor e que a premissa maior era a da assimetria entre texto e leitor, o próximo passo será inventariar as repostas de outros leitores, no tocante à expressão de sua fala que, veículo de sua identidade, nos interessa conhecer para entender as manifestações de seu pensamento em palavras.

Não é uma tarefa fácil e o objeto escorrega das mãos todo o tempo, porque as respostas não vêm organizadas, e é necessário sistematizar idéias antes de falar/escrever essa experiência. Mas, se consideramos como Vigotsky e Bajtín, que o pensamento tem uma origem social e um lugar central na interação comunicativa, então, deduzimos que os sujeitos se transformam, mediante uma atividade semiótica. Assim, “a consciência é entendida como um diálogo intra-subjetivo ou fala interiorizada que advém do contacto social, mediado por signos”. E, “Vigotsky procura mostrar que a a-

propriação e internalização de instrumentos y signos, que se dá em um contexto de interação, acontece em razão do ensino”. (FERNÁNDEZ, 2007, a tradução é minha). Este é o ponto que nos interessa, pois, se concordamos com Vigotsky (1995) que o conhecimento se conquista, a partir da mediação cultural e histórica, bem como com Bajtín (1999), para quem o pensamento se constitui mediante aquisição, uso e domínio de instrumentos mediadores e, que, portanto, se produz no marco de atividades socialmente significativas, pois não há dúvida de que a relação entre autor e leitor, raramente, se produz de maneira direta e espontânea, mas, quase exclusivamente, pela mediação de alguma instituição, no caso a escola. Daí a importância do papel da mediação na comunicação literária, uma vez que tanto a crítica, como o ensino e a indústria editorial e cultural intervêm nessa comunicação, favorecendo ou criando obstáculos a textos e autores e atraindo ou afastando leitores.

Rever estes dois textos, portanto, foi fundamental para redimensionar o alcance de um trabalho pedagógico na perspectiva da Estética da Recepção. Se o primeiro, “A leitura como busca de fontes remotas” caminhou no sentido de uma concretização enquanto reconstrução da intenção original, escudada em Ingarden, o segundo, “Domingo à tarde: reflexões sobre leituras” caminhou no sentido de concretização como lesibilidade, ou seja, na condição de possibilidade de decodificação do texto, segundo aquele momento de leitura (dois conceitos fundidos por H. Link, no dizer de Regina Zilberman, 1989: 105) e ambos me permitem, vejo agora, dar um dar um passo adiante, na direção de um trabalho de pesquisa que retoma o tema tão caro à Jauss, que é o da experiência estética, na medida que esta resgata o leitor, enquanto indivíduo, e impede sua diluição na ideologia dominante ou, dito conforme Jauss, a experiência estética favorece a emancipação do leitor.

Neste sentido, a nossa volta ao passado serviu para lidar com os problemas que afetam diretamente a leitura de textos literários e o resultado do ensino da literatura. Proporcionou, conseqüentemente, uma ampliação da perspectiva da estética da recepção, bem como revigorou a perspectiva do leitor, na medida em que realocou seu poder de criar sentidos, mediante a abertura para o jogo dos códigos, posto que “ao leitor compete tomar a iniciativa do contato que torna possível a comunicação literária e, se ele a toma e lê é porque supõe que o texto literário tem um valor de atualidade para a sua vida; o que não sucede necessariamente em relação à leitura de outros textos, nem em relação à leitura crítica dos especialistas” (GARCÍA BARRIENTOS, 1996: 57, a tradução é minha). Para Gadamer, todas as interpretações da literatura do passado surgem do diálogo entre passado e presente. Nossos esforços para compreender uma obra dependerão, portanto, tanto das perguntas que nosso contexto cultural nos permita fazer, como daquelas que a obra vem tratando de descobrir ao longo do tempo e, conseqüentemente, através de seu diálogo com a história, numa posição sempre limitada. Por isto, é fundamental a noção hermenêutica da “compreensão”, pois esta não separa o observador do objeto como fazia a ciência empírica, ao contrário, considera-o como uma fusão do passado e do presente; uma vez que é impossível empreender uma viagem pelo passado sem levar em conta o presente. Do mesmo modo, é difícil enfrentar o presente sem compreendermos o passado.

E é na perspectiva de uma hermenêutica da integração, aquela que entende a relação texto-leitor como um diálogo e que, no limite do possível, confere ao leitor o *status* de protagonista, que vamos dirigir nossa ação. O postulado de Schleiermacher de que é possível ao leitor descobrir a verdadeira intenção, o significado autêntico do texto, resulta promissora, embora saibamos que a Teoria da Desconstrução pode jogar água fria nesse otimismo. De qualquer modo, observo que o momento que vivemos, do ponto de vista da pedagogia da leitura e da metodologia do ensino da leitura de textos literários, nos estimula ainda a vivenciar experiências com base na recepção, até porque os estudos sobre ela também avançaram.

Assim, frente à necessidade de promover ações, de conhecer, de analisar e discutir a realidade do ensino de literatura optamos pela pesquisa-ação que, segundo Tiollent, tem como objetivo principal “dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretri-

zes de ação transformadora” (1992: 8). Pois, à medida que o envolvimento de pesquisador e pesquisado se traduzir na busca de solução de um problema que é de ambos, as condições de se estudar o problema e aprofundá-lo estarão dadas. Trata-se de praticar uma utopia constituinte, na contra corrente do tecnicismo que atingiu as Ciências Humanas e, mais, especificamente, a literatura.

Logo após a exposição deste texto e da discussão em sala, durante o Congresso, uma participante me confidenciou que Santo Agostinho já se queixava dos leitores de sua época. Mais um motivo para darmos atenção ao leitor de hoje, sem nostalgias pelos de ontem que, aliás, fomos nós mesmos. Também me lembro de que alguns professores se lamentavam do nosso desconhecimento do latim, como de resto haverá sempre faltas, falhas, lacunas a serem preenchidas e esse é só mais um dos encantos da leitura de seu papel social.

Referências Bibliográficas

- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: *O rumor da língua*. Trad, Antonio Gonçalves. Lisboa, Edições70, 1987.
- FERNANDEZ, Sonia Inez. A leitura como busca de fontes remotas. CASTELO BRANCO, Camilo. *Amor de perdição*. Coleção Oficina Literária, SP, Selinunte, 1991.
- G.CHIAPPINI, Lúcia (supervisão). *Quando o professor resolve*. SP, Loyola, 1989.
- ESPÍRITO SANTO, Moisés. Lisboa, Assírio e Alvim, 1989.
- FERNÁNDEZ, Mirta G. Bajtín y Vigotsky: la experiencia social en la producción de sentido. Algunas prioridades para enseñar literatura. In: *Revista Adversus*, Año IV, N.3-9, abril-agosto, 2007.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. SP, Cortez, 1994.
- FRYE, Northrop. Anatomia da crítica. SP, Cultrix/S.Ramos, 1973.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme, 1979.
- GARCÍA BARRIENTOS, J. Luis. La recepción literaria: el lector. In: *El lenguaje literario*. Madrid, 1996, pp. 54-67.
- ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: Costa Lima, L. *A leitura e o leitor*. RJ, Paz e Terra, 1979, pp. 83-132.
- JAUSS, H. Estética da recepção. In: Costa Lima, L. *A leitura e o leitor*. RJ, Paz e Terra, 1979, pp. 43-61.
- MARTINS, M. Helena. *Questões de linguagem*. SP, Contexto, 1991, p. 64-69.
- MOISÉS, Massaud. *O conto português contemporâneo*. SP, Cultrix, [1975].
- NAMORA, FERNANDO. *Domingo à tarde*. RJ, Nórdica, 1961,
- THIOLLENT, M.J.M. *Metodologia da pesquisa-ação*. SP, Cortez/Autores Associados, 1992.

Autora

¹ **Sonia Inez Gonçalves FERNANDEZ, Profa. Dra.**

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
sofernan@terra.com.br