

Leitura subjetiva e ensino de literatura

Annie Rouxel · Gérard Langlade · Neide Luzia de Rezende
(organização)

Seleção dos textos: Annie Rouxel e Gérard Langlade

Coordenação da edição brasileira: Neide Luzia de Rezende

Tradução de oito artigos de:

Annie Rouxel e Gérard Langlade. *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: PUR, 2004.

Tradução de três textos complementares de Annie Rouxel.

Tradutores:

Amaury C. Moraes

Arlete Cipolini

Gabriela Rodella de Oliveira

Leonaldo Batista dos Santos

Marcello Bulgarelli

Neide Luzia de Rezende

Rita Jover-Faleiros

Coordenação da revisão e revisão técnica:

Neide Luzia de Rezende

Rita Jover-Faleiros

Apoio técnico:

Gabriela Rodella de Oliveira

Copyright © 2013 Annie Rouxel * Gérard Langlade * Neide Luzia de Rezende

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Publishers: Joana Monteleone/Haroldo Ceravolo Sereza/Roberto Cosso

Edição: Joana Monteleone

Editor assistente: Vitor Rodrigo Donofrio Arruda

Revisão: Renata Asbahr/Rogério Chaves

Projeto gráfico e diagramação: Sami Reininger

Capa: Juliana Pellegrini

Imagem da capa: sxc.hu

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

L557

LEITURA SUBJETIVA E ENSINO DE LITERATURA

Org. Annie Rouxel, Gérard Langlade, Neide Luzia de Rezende; seleção dos textos Annie Rouxel e Gérard Langlade; coordenação da edição brasileira Neide Luzia de Rezende; tradutores Amaury C. Moraes... [et al.]; coordenação da revisão e revisão técnica Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros.

São Paulo: Alameda, 2013.

210p.

Inclui bibliografia

Tradução de 8 artigos de: Rouxel, A. e Langlade, G. (org.) *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes (PUR), 2004. Tradução de 3 textos complementares de Annie Rouxel

ISBN 978-85-7939-134-7

1. Interesses na leitura. 2. Literatura infantojuvenil – Estudo e ensino. 3. Crianças – Livros e leitura. 4. Jovens – Livros e leitura. I. Rouxel, Annie. II. Langlade, Gérard. III. Rezende, Neide Luzia de.

12-2890.

CDD: 028.55

CDU: 028.5

035261

ALAMEDA CASA EDITORIAL

Rua Conselheiro Ramalho, 694, Bela Vista

CEP 01325-000 São Paulo, SP

Tel. (11) 3012-2400

www.alamedaeditorial.com.br

Sumário

Apresentação ao leitor brasileiro	7
Neide Luzia de Rezende	
Apresentação dos organizadores franceses	19
Annie Rouxel e Gérard Langlade	
O sujeito leitor, autor da singularidade da obra	25
Gérard Langlade	
Três personagens em busca de leitores: uma fábula	39
Bertrand Gervais	
A leitura como retorno a si sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas	53
Vincent Jouve	
Autobiografia de leitor e identidade literária	67
Annie Rouxel	
<i>Les moi volatils des guerres perdues</i> , a leitura, construção ou desconstrução do sujeito?	89
Catherine Mazauric	

Da crítica de admiração à leitura “scriptível”	103
Violaine Houdart-Mérot	
Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável	117
Catherine Tauveron	
A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura	133
Marlène Lebrun	
Textos complementares de Annie Rouxel	149
A tensão entre <i>utilizar</i> e <i>interpretar</i> na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade	151
Apropriação singular das obras e cultura literária	165
O advento dos leitores reais	191

Apresentação ao leitor brasileiro

Neide Luzia de Rezende

O que se sabe sobre o leitor, este sujeito que se engaja na leitura de um texto? O que ele olha? O que procura? Está na escuta de quê? – pergunta Bertrand Gervais.¹

Este livro aborda a leitura tendo em vista o ensino de literatura mediante uma problemática longamente discutida mas pouco aceita: a perspectiva subjetiva da leitura, a do chamado “leitor empírico”, “leitor real”, “sujeito leitor”.

Cada um possui sua história de vida, seu repertório de leituras (se alfabetizado), uma trajetória cultural e social, e se insere em determinada comunidade. Sendo diferentes os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras – “comunidades interpretativas”, “comunidades textuais”, ou simplesmente “comunidades de leitores” são algumas das denominações correntes hoje para agrupamentos com referências culturais compartilhadas, não obstante os qualificativos tenham suas peculiaridades no interior das teorias das quais emergem. A escola certamente se configura como uma comunidade, cujas peculiaridades em relação à leitura serão cuidadosamente tratadas neste livro.

Selecionados e traduzidos da obra francesa *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature* [O sujeito leitor: leitura subjetiva e

1 No artigo aqui publicado, “Três personagens em busca de leitores: uma fábula”, p. 39.

A LEITURA COMO RETORNO A SI: SOBRE O INTERESSE PEDAGÓGICO DAS LEITURAS SUBJETIVAS

Vincent Jouve

(Tradução: Neide Luzia de Rezende)

Toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade. Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto, a qual contém em germe todos os desvios possíveis, indo do simples erro de leitura ao contrassenso mais flagrante. Gostaria de nuançar esse ponto de vista (sem, contudo, a ele me opor frontalmente), atendo-me aos aspectos positivos dessa reapropriação parcial do texto pelo leitor. Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si.¹ A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma oportunidade extraordinária que a leitura seja não somente abertura para a alteridade mas, também, exploração, quase construção de sua própria identidade? Não se trata portanto de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura. Eu proporia, ao contrário, colocá-la no coração dos cursos de literatura. Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por

1 “Sollers dizia, não sem razão: ‘É preciso que o leitor compreenda que aquilo que ele lê é ele’. Nessa mesma linha, convém opor ao tradicional e bem pensante ‘Ler é sair de si’, que figura, como se vê, às vezes concretamente, mas geralmente secretamente, no frontispício dos livros, o vigoroso desmentido compensador de um ‘ler é entrar em si’”, GRIVEL, Ch. “L’hypocrite, ou le non-dit de lire” [“O hipócrita ou o não dito de ler”]. In: *Versants*, n. 2, Hiver 1981-1982, Neuchâtel: L’Âge d’homme, p. 132.

um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si.

Antes de precisar as modalidades de um ensino fundado na implicação do leitor, comecemos por examinar de que maneira os diferentes componentes do ato de leitura são dependentes da subjetividade.

A dimensão subjetiva do ler

Os planos que se consideram tradicionalmente como constitutivos do ato de leitura, o plano afetivo e o plano intelectual, são ambos afetados pela subjetividade. Precisemos simplesmente que, se certas reações do leitor são necessariamente subjetivas, outras só o são acidentalmente.

A subjetividade necessária

A implicação do leitor é necessária quando estruturalmente requerida pelo texto. Certas operações de leitura exigem realmente o investimento pessoal do sujeito leitor para andar bem. É o caso, por exemplo, do processo de representação. As imagens mentais construídas pelo leitor a partir do texto são, em razão da incompletude estrutural da obra (o enunciador não pode descrever tudo, nem descrever completamente), necessariamente subjetivas. O modo pelo qual um leitor imagina cenário e personagens a partir de indicações, em geral um tanto vagas do texto, remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente durante a leitura. Como podemos imaginar a sala de aula de Charles Bovary se não for a partir de salas de aula que nós mesmos frequentamos ou vimos em ilustrações, filmes, fotografias? De onde vem a fisionomia que damos a Chauvin, o operário taciturno de *Moderato cantabile*, já que o texto apenas se contenta em dizer que ele tem os olhos azuis? É no processo de representação que os traços do vivido individual aparecem mais claramente.

Essas imagens mentais, fundadas em nossa memória pessoal, têm necessariamente uma dimensão afetiva. Se é essa sala de aula que minha memória reteve, com uma atmosfera de tons e detalhes que não existem

no texto, é que essa sala tem para mim um valor particular. Aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do *meu* passado. Lembremos o que a palavra “Florence” evoca para Jean-Paul Sartre:

Florence é cidade e flor e mulher, ela é cidade-flor e cidade-mulher e moça-flor ao mesmo tempo. (...) A isso se acrescenta o esforço insidioso da biografia. Para mim, Florence é também certa mulher, uma atriz americana que atuava nos filmes mudos da minha infância de quem esqueci tudo, menos que ela era longilínea como uma luva longa de baile e sempre lassa e sempre casta, e sempre casada e incompreendida, e que eu a amava, e que ela se chamava Florence.²

É porque a leitura remete cada um a suas próprias lembranças – esses famosos *souvenirs-écrans* [lembranças-telas] que “escondem e revelam ao mesmo tempo”³ – que as adaptações de textos literários para a tela se mostram frequentemente decepcionantes. O que se perde na passagem do romance ao filme é a forma particular com que cada leitor vestiu as palavras do texto. Quem então, afóra o realizador, representou para si Anna Karenina com os traços de Sophie Marceau? Que leitor do *Conde de Montecristo* verá sem pesar Gérard Depardieu no lugar desse Edmond Dantès único e familiar que ele imaginou? Impor um rosto às figuras romanescas é, pois, nos destituir de nossa intimidade.

Quanto ao plano intelectual, inúmeras operações de leitura se apresentam também como necessariamente subjetivas. É, claro, o caso do processo interpretativo na medida em que ele se funda sobre essas indeterminações inerentes ao texto, as quais chamamos às vezes “lugares de incerteza”. Esses espaços textuais cuja ambivalência ou obscuridade solicitam estruturalmente a criatividade do leitor são muito numerosos. J.-L. Dufays mostrou,

2 SARTRE, J.-P. *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Éditions Gallimard, 1948, p. 21.

3 PICARD, M. *Lire le temps*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989, p. 119.

entretanto, que poderíamos situá-los em quatro categorias fundamentais: a ambiguidade, o resíduo, o branco e a contradição.⁴

Se nos limitamos ao caso da narrativa, a subjetividade da interpretação é uma consequência lógica daquilo que V. Descombes, retomando uma noção de N. Frye, chama de “extraversão” romanesca⁵ e que poderíamos definir assim: preferir a expressão dos fatos à comunicação direta da ideia. O romance, com efeito, prefere sempre o acontecimento ou o quadro, quer dizer, a representação, ao discurso explícito. Encontramos uma constatação semelhante em Barthes, que comentando uma observação de Chateaubriand no prefácio a *Vie de Rancé*, diz:

O abade Séguin tinha um gato amarelo. Quem sabe esse gato amarelo seja ele toda a literatura; pois se a notação remete talvez à ideia que um gato amarelo é um gato desgraçado, perdido, portanto achado, e conjuga assim outros detalhes da vida do abade, atestando todos sua bondade e pobreza, esse amarelo é também simplesmente amarelo, não remete somente ao sublime, enfim ao intelectual, ele permanece obstinado, no nível das cores (...).⁶

Esse privilégio dado à representação (é melhor assinalar a cor do gato do que a generosidade do abade) explica porque o texto literário geralmente é definido como linguagem indireta: é mostrando que ele faz pensar. Extrair a significação de um romance é obter o conceito a partir do acontecimento. Tal operação pode dificilmente escapar à subjetividade.

4 Fala-se de “ambiguidade” quando for possível atribuir a uma unidade textual ao menos dois sentidos distintos. O “branco” remete a um lugar do texto onde uma informação necessária faz falta. O “resíduo” é uma unidade semântica que não se integra ao sistema de significação desenvolvido. A “contradição”, enfim, designa uma incompatibilidade entre unidades textuais de mesmo nível (DUFAYS, J.-L. *Stéréotype et lecture*. Liège: Mardaga, 1994, p. 156-7).

5 Ver PROUST, M. *Philosophie du roman*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987, p. 75.

6 BARTHES, R. *Nouveaux essais critiques*. Paris: Seuil, 1972, p. 116-7.

A subjetividade acidental

Se o leitor é, em certos momentos, conduzido pelo texto a se envolver pessoalmente na ficção, acontece-lhe igualmente de colocar a subjetividade no lugar onde ela não estava prevista pelo texto. Às configurações necessariamente subjetivas se acrescentam configurações acidentalmente subjetivas. Também nesse caso a constatação se dá tanto no plano afetivo quanto no plano intelectual.

No plano afetivo, a identificação (que em princípio é programada pelo texto⁷) é geralmente vivida subjetivamente pelos leitores. Esse fenômeno está na origem do contrassenso, às vezes consciente, como testemunha o exemplo de Montherlant, leitor de *Quo vadis*. Reconhecendo-se mais no paganismo morrente do que nas figuras fundadoras do cristianismo, Montherlant, desprezando os dados textuais, glorifica as personagens que encarnam os contra-valores aos olhos de Sienkiewicz (desprendimento altaneiro, orgulho, fascínio pela “grandeza”, gosto pelas multidões e pelos jogos públicos). Ouçamos o que ele próprio confessa sobre seu encontro com a obra:

Eu tinha nove anos. Influência não é a palavra. O que exatamente ocorreu foi uma brusca revelação daquilo que eu era e já era inteiro. Encontrava algo de mim em Nero, Petronio, Vinicius, até em Plauto. E minha antipatia pelo apóstolo Pedro e os cristãos em geral revelava, isso também, uma tendência já enraizada profundamente em mim.⁸

As reações afetivas do leitor podem, portanto, questionar as “diretrizes emocionais”⁹ do texto.

Quanto ao plano intelectual, a compreensão (que é, no entanto, reputada de se enraizar no sentido literal do texto) padece da subjetividade dos leitores. Em primeiro lugar isso se deve aos limites de nossas faculdades

7 Procedimentos como a focalização interna, no plano da narração, ou a “heroicização” da personagem, no plano da história, remetem, de modo explícito, à identificação do leitor.

8 Carta citada por M. Kosko, em *Un best-seller 1900: Quo vadis*. Paris: Corti, 1960, p. 130.

9 A fórmula foi emprestada dos formalistas russos.

de memória: não podemos assimilar o conjunto dos dados textuais; assim, aquilo que retemos de um texto depende prioritariamente de nossos centros de interesse. Essa seleção subjetiva da informação é a fonte de numerosos erros de leitura. Kundera, em *Os testamentos traídos*, cita o caso da leitura, por um universitário americano, da novela de Hemingway *Colinas parecendo elefantes brancos*:

O caráter estético original da novela (seu a-psicologismo, a ocultação intencional do passado das personagens, o caráter não-dramático etc.) não é levado em consideração; pior, esse caráter estético é anulado.¹⁰

Em consequência:

A novela se transformou em uma lição de moral: as personagens são julgadas segundo suas relações com o aborto que é *a priori* considerado um mal (...).¹¹

Segundo Kundera, o comentador, realizando uma leitura seletiva, projetou no texto uma escala de valores ausente da novela de Hemingway. Podemos nos perguntar se não é próprio a toda leitura informar mais sobre o ponto de vista do sujeito que lê (e que acreditou entender aquilo que a novela não diz) do que sobre o texto.

Outra razão que explica a dimensão subjetiva da compreensão é que não podemos deixar de construir o sentido a não ser nos referindo a um *déjà lu* subjetivo. A intertextualidade mais determinante não é a do texto, mas a do leitor. Ler é realizar, sem preocupação com a cronologia, todas as conexões possíveis entre os textos. Pode-se assim, como fez Thibaudet, reler Montaigne à luz de Bergson:

Se o Montaigne de Thibaudet pudesse ser algo em particular, ele seria bergsoniano. Mobilismo, vitalismo, sentido do devir, sentimento da duração, crítica da linguagem e do intelecto, papel decisivo da intuição,

10 KUNDERA, M. *Les testaments trahis*. Paris: Éditions Gallimard, 1993, p. 175.

11 *Ibidem*.

oposições maiores do fora e do dentro, do mecânico e do vivo, tudo os aproxima e tende a confundi-los.¹²

Na mesma ordem de ideias, pode-se, como Proust, ser sensível ao “lado Dostoiévski de Mme. De Sévigné” ou se interessar à dimensão kafkiana de Cervantes.

A compreensão é ainda mais dependente da subjetividade do leitor à medida que se torna difícil definir o sentido objetivo de um texto: podemos, com efeito, tirar partido da escolha – e contraditoriamente – da literalidade do texto, ou, ao contrário, da linguagem indireta que o constitui e nos convida a ultrapassar a miopia da leitura literal. No primeiro caso, será evocado o respeito da letra contra os preconceitos culturais. No segundo, se acusará o mau leitor que se manteve estupidamente na superfície do texto sem perceber os jogos da ironia e o segundo grau. É preciso observar que encontramos às vezes esses dois procedimentos na pena do mesmo crítico. Citemos duas passagens da leitura de *Ligações perigosas* por Guy Scarpetta. Na primeira, é o respeito da letra que é invocado para estigmatizar o mal-entendido que vê ciúmes na atitude de Mme. Merteuil em relação a Valmont:

(...) a reler sem ideia preconcebida essas cartas, parece que a maioria dos comentários caem no contrassenso; que NADA, de fato, indica o menor traço de ciúmes da parte da Sra. Merteuil. Não apenas porque a convivência libertina é oposta a toda atitude possessiva (nos divertimos muito com as aventuras do parceiro); mas também porque o ciúme supõe uma relação exclusiva, quer dizer, uma dependência (...), e não existe uma só frase de Merteuil que deixe suspeitar isso.¹³

É por não ter sabido se manter na letra – arriscando inferências que não se justificavam no texto – que os comentadores produziram leituras erradas. Numa outra passagem, o mal-entendido é apresentado como tendo origem, ao contrário, em uma leitura literal que se sustenta

12 GENETTE, G. “Montaigne bergsonien”. In: *Figures I*. Paris: Seuil, 1966, p. 143.

13 SCARPETTA, G. *Pour le plaisir*. Paris: Éditions Gallimard, 1998, p. 209.

ingenuamente no discurso explícito. Trata-se de saber como ler a conclusão "moral" do romance de Laclos:

Alguns encontrarão a oportunidade de recalcar o prazer perturbador que o romance suscitou neles, ou até apaziguar o medo que o reconhecimento de um tal prazer pode suscitar; enquanto que outros saberão interpretar essa conclusão como um simples artifício, suficientemente grosseiro para só enganar os mais ingênuos, e destinado antes de tudo a oferecer ao romance a cobertura moral própria para preservá-lo da reprovação geral.¹⁴

Portanto, Scarpetta nos convida aqui a ultrapassar a ingenuidade de uma leitura literal que não seria capaz de ler nas entrelinhas. O sentido objetivo da obra não é, como se vê, nada fácil de identificar.

Leitura e identidade

Que a reapropriação subjetiva do texto seja legítima ou acidental, o fato é que sua importância na leitura é considerável. Ela explica porque a relação com a obra é sempre ao mesmo tempo exploração do sujeito por ele mesmo. Como observa justamente C. Grivel:

Não se deve (...) acreditar muito no "abandono" do leitor à sua leitura: ele não se entrega tanto e aquilo a que ele se apegava, extraiu, para começar, de seu cérebro; ele o observa se agitar.¹⁵

É finalmente quando as configurações subjetivas do leitor são questionadas pelo texto (quer dizer, quando a subjetividade é acidental) que a experiência da volta a si é mais impactante. O leitor é então levado a refletir sobre o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava lá. Como nota Iser, é esse autodistanciamento que faz da leitura uma experiência:

As contradições que o leitor produziu formando suas configurações adquirem sua importância própria. Elas o obrigam a se dar conta da insuficiência dessas configurações que ele próprio produziu. Ele pode então se distanciar do texto do qual faz parte, de sorte a poder se observar, ou ao menos se perceber implicado. A atitude de se perceber a si mesmo num processo do qual participa é um momento central da experiência estética.¹⁶

É, pois, em razão de sua dimensão subjetiva que a leitura se apresenta como uma exploração máxima da *área transicional* tal qual é definida por Winnicott.¹⁷ Espaço intermediário entre o eu do leitor e o não-eu do texto, entre o sujeito que lê e o outro que escreve, entre o imaginário das representações e a realidade da linguagem, ela é esse lugar intermediário onde se persegue a construção jamais acabada de nossa identidade.

A confrontação do leitor consigo mesmo é, portanto, uma das dimensões maiores da leitura. A questão é saber como introduzi-la no ensino.

Propostas metodológicas

Proponho um percurso em três tempos.

A primeira etapa consistiria em partir da relação pessoal com o texto. Tratar-se-ia, após a leitura de um dado trecho, de perguntar aos alunos o seguinte: como estão representados o cenário, os objetos, as personagens? Como estas reagem à situação no plano afetivo e moral? Os alunos podem se identificar com elas? O que eles compreendem do texto? O que acham interessante?

Uma segunda etapa consistiria em confrontar as reações dos alunos com os dados textuais. Poder-se-ia, por exemplo, partir de respostas contraditórias para ver se o texto permite ou não respostas categóricas. O desafio é mediar aquilo que vem do texto e o que cada leitor acrescenta. Distinguir-se-ão igualmente, entre as configurações subjetivas, aquelas que são comparáveis com o que diz o texto e aquelas que não o são.

¹⁴ *Ibidem.* p. 235.

¹⁵ GRIVEL, Ch. "L'hypocrite, ou le non-dit de lire". In: *Op. cit.*, p. 137.

¹⁶ ISER, W. *L'acte de lecture*, trad. franc. Liège: Ardaga, 1976, p. 241-2.

¹⁷ Sobre a relação entre a leitura e o jogo, ver PICARD, M. *La lecture comme jeu*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1986.

A última etapa consistirá em interrogar as reações subjetivas dos alunos (sobretudo quando elas não são requisitadas pelo texto, ou até quando elas o contradizem). De onde vêm suas representações? Por que se identificam com certas personagens? Por quais razões julgam certo ato positivo ou negativo etc.? A finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si.

Gostaria, para terminar, de propor um exemplo concreto desse tipo de método baseando-me nos resultados de uma experiência de leitura efetuada com classes de 6^a e 4^a séries¹⁸ de um colégio de Val-de-Marne. Trata-se de um exercício realizado por F. Rastier – por razões totalmente diversas dessas com que nos ocupamos hoje – a partir de um excerto do sétimo capítulo de *L'assommoir*.¹⁹ As respostas dos alunos a um questionário elaborado na ocasião me interessam enquanto reações de leituras registradas. O texto evoca a refeição dada para a festa de Gervaise e, mais precisamente, a recepção ao prato *blanquette de veau*. Cito algumas linhas para esclarecer a exposição:

Ah! Raios! que buraco na blanquette! Se não falássemos nada, mastigáramos de boca fechada! (...) Entre os bocados, se ouvia o fundo dos copos batendo na mesa. O molho estava um pouco salgado, foi preciso quatro litros para afogar essa estúpida blanquette, que engolida como um creme era como se pusesse um incêndio na barriga.²⁰

No plano da representação, certas reações apresentam já algumas surpresas. Um jovem antilhano explica que “a *blanquette* dá sede porque ela é muito apimentada”²¹ e três alunos tiram do nome *bougresse* [estúpida] a imagem de um “bout de graisse [pedaço de gordura]”.²² A primeira

18 Nota da tradutora: essas séries correspondem aos nossos atuais 5º e 7º anos do ensino fundamental.

19 Ver RASTIER, F. *Sens et textualité*. Paris: Hachette, 1989.

20 ZOLA, M. *L'Assommoir*. Paris: Éditions Fasquelle-Gallimard, 1974, p. 238. Citado por RASTIER F. em *Sens et textualité*. *Op. cit.*, p. 149.

21 RASTIER F. *Sens et textualité*. *Op. cit.*, p. 150, nota 4.

22 *Ibidem*, p. 154.

representação se explica por uma projeção cultural que pode ser a oportunidade de refletir sobre o componente cultural da identidade e sobre sua importância na leitura. Quanto à confusão homofônica entre *bougresse* – *bout de graisse* ela mostra como a pressão contextual (trata-se da descrição de uma refeição) pesa nas representações e permite preencher os hiatos que ficam dos problemas de decifração lexical. Talvez seja essa a oportunidade de refletir, se não em relação ao sentido, pelo menos sobre o regime particular da significação nos textos literários.

Quanto ao plano afetivo, e mais precisamente à identificação, a maioria dos alunos se recusou a se colocar no lugar das personagens, cuja forma de comer, marcada pelo excesso e vulgaridade, parece descredida pelo narrador. Duas portuguesinhas reagiram, entretanto, diferentemente. A primeira explica:

*Não tenho nada a ver, com isso, mas acho que é legal fazer uma festa, mesmo se não dá certo ou se se come mal, ou mesmo se não nos divertimos muito.*²³

Quanto à segunda, ela escreve:

*O autor quer provar que em CERTAS famílias [sublinhada duas vezes por ela], é um pouco a vulgaridade que reina.*²⁴

O que essas respostas claramente evidenciam é que se certos alunos aceitaram se identificar com as personagens (que, como eles, pertencem a um meio popular), hesitam entretanto em julgá-las. E, quando o fazem, recusam-se a estender essas representações a todas as famílias modestas, pelo que seriam levados a se desvalorizar eles próprios. Tais reações colocam em evidência os mecanismos socioculturais de uma identificação, que não se assentaria, pois, unicamente sobre a afetividade e não seria inteiramente regulada pelo texto. Vê-se assim como, através do olhar que eles lançam sobre as personagens, os leitores tentam definir sua própria identidade.

23 *Ibidem*, p. 166.

24 *Ibidem*.

No plano ético, a personagem de Gervaise provocou avaliações diferentes, até mesmo contraditórias. Desse modo, no que diz respeito a certos deslizos em relação ao *savoir-vivre*, houve alunos que se propuseram a “desculpar” Gervaise (“não é que Gervaise não seja educada, o problema é que ela não tem dinheiro”²⁵) como houve os que a condenaram sem meio termo (“se não tem dinheiro, não convida”²⁶). O importante é saber se o texto permite ou não ter essas posições: há, no trecho, indícios que desqualificam abertamente Gervaise? Ou pode-se dizer, ao contrário, que Gervaise não é absolutamente condenada pelo narrador? Se é possível responder sobre as intenções objetivas do texto, a questão é saber por que certos alunos perceberam uma condenação que não existia ou, inversamente, por que eles desculparam uma personagem explicitamente depreciada. Poder-se-ia fazer o mesmo exercício a partir de outros julgamentos avaliativos concernindo os convivas. Para a maioria dos alunos, eles “exageram” ou “comem como porcos”.²⁷ Notemos que os alunos que perceberam melhor a vulgaridade dos comportamentos são os jovens margrebinos que, segundo F. Rastier, são “sem dúvida, mais bem formados que outros nas regras da hospitalidade”.²⁸ Alguns leitores se revelam, entretanto, mais sensíveis quanto à quantidade de alimento absorvida do que ao modo de ingeri-lo: “Os convidados não devem ir ao restaurante depois”;²⁹ “Estavam contentes: tinham comido por uma semana”.³⁰

Quanto à compreensão do texto, certas afirmações dos alunos são particularmente interessantes. Para muitos dentre eles, o narrador está entre os convivas.³¹ Essa impressão, devida talvez ao emprego do estilo indireto livre e à focalização nos comensais, é a ocasião de evidenciar a particularidade de certos textos literários que, como esse, propõem um duplo lugar enunciativo. Pode-se de fato extrair do texto dois pontos de vista sobre a

25 *Ibidem*, p. 160.

26 *Ibidem*.

27 *Ibidem*, p. 165.

28 *Ibidem*, p. 161.

29 *Ibidem*, p. 164.

30 *Ibidem*, p. 165.

31 *Ibidem*, p. 162.

refeição: o dos que comem e o do (implícito) narrador. Ora, os dois pontos de vista não coincidem, na medida em que o narrador sublinha a vulgaridade da refeição enquanto os comensais são mais sensíveis à sua intensidade. A questão é saber por que certos leitores vão espontaneamente ocupar um ou outro dos dois espaços de leitura que correspondem a esses dois focos.

A percepção do dispositivo enunciativo do texto determina em grande parte sua interpretação. F. Rastier observa que certas respostas dão prova de um “patético interpretativo, que reiteraria o patético narrativo”:³² ou o leitor adota a posição dos convivas e é desvalorizado pelo narrador, ou adota o ponto de vista do narrador e é ele desvalorizado, em nome de uma axiologia antipopular, sentida como agressiva e injusta pela maioria dos alunos. É particularmente interessante ver como os alunos enfrentam essa dimensão dialógica do texto, como eles a resolvem e o que essa reação revela sobre os componentes psicossociais de sua identidade.

Tal exercício, que é possível propor a partir de qualquer texto, terá, espero, me permitido mostrar que a finalidade dos cursos de Letras não é apenas enriquecer nossa cultura, mas também – e, talvez, sobretudo – saber melhor quem nós somos.

32 *Ibidem*, p. 166.