

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

Leonardo 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	
A tensão entre <i>utilizar e interpretar</i> na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade	149
Apropriação singular das obras e cultura literária	
O advento dos leitores reais	165
	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.

permanece em aberto. Várias questões fundamentais permanecem em debate, a começar por aquela da complexidade do sujeito leitor: evidentemente se trata de uma identidade “plural”, móvel, feita de *eus* diferentes que surgem segundo os momentos do texto, as circunstâncias de leitura e as finalidades que lhe são designadas. Por outro lado, diversos tipos de subjetividade intervêm na leitura de uma obra: uma subjetividade de algum modo legítima, uma vez que esperada e até encorajada pela obra, e uma subjetividade “acidental” que aos olhos de algumas pessoas remeteria a um desvio de sentido, a um desconhecimento da obra. É preciso igualmente se perguntar sobre o espaço de diálogo efetivo entre várias leituras subjetivas de uma obra. Como, na escola, pode ser construída uma apreensão intersubjetiva, uma recepção que mesmo sendo plural não deixa de se referir a uma comunidade interpretativa?

O leitor deste livro vai encontrar uma ampla convergência de pontos de vista sobre a necessidade de levar em conta a subjetividade do leitor no ensino da literatura como também elementos de um debate ainda em curso.

As linhas de força desta obra nascem de dois aspectos, científico e didático, dessa problemática.

O SUJEITO LEITOR, AUTOR DA SINGULARIDADE DA OBRA

Gérard Langlade

(Tradução: Rita Jover-Faleiros)

A exclusão, ou ao menos a marginalização, da subjetividade do leitor é habitualmente apresentada como uma condição de êxito na leitura literária escolar e universitária. Um exemplo, entre outros, tomado de um documento institucional recente:¹ “Para construir uma interpretação, é necessário superar as reações pessoais restritas e parciais, semeadas de erros, confusas em razão do jogo múltiplo das conotações”.

Assim, por mais presentes e ativos que sejam, em toda experiência de leitura literária, os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê, são considerados elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura.

Com efeito, aceito que esses ecos íntimos que acompanham uma leitura parecem assemelhar-se mais a uma infra-leitura. Nos antípodas das grandes categorias gerais, retóricas ou estéticas, que irrigam as construções interpretativas dos leitores ditos “expertos”, e que frequentemente surgem sob a forma derrisória e um pouco incômoda de detalhes minúsculos – um odor, uma cor, uma imagem, um ruído, uma emoção etc. – suscitados por um

¹ Relatório da Inspection Générale de Lettres, “La mise en oeuvre du programme de français en classe de seconde” [*Implementação do programa de francês para o primeiro ano de ensino médio*], out. 2003, n. 2003-079, p. 17.

devaneio relacionado a essa longínqua periferia do texto onde o universo da ficção, a banal realidade do mundo e o velado espelho dos fantasmas se confundem. Pierre Dumayet, por exemplo, associa o silvo de serpente ouvido, ainda criança, durante uma adaptação de *La bande mouchetée* em transmissão radiofônica, à leitura de uma frase de Madame Bovary – “a leve fita de seu corpete que silvava em volta de seus quadris como uma serpente deslizando” – observando: “Pergunto-me se cada um de nós, ao ler um livro, não esboça à sua revelia uma adaptação sonorizada?”²

O que desejo questionar inicialmente é a teimosa presença, às vezes a incongruente irrupção desses ecos subjetivos que formam o cortejo da leitura de uma obra literária. Longe de serem apenas escórias da atividade leitora, não seriam eles os indícios de uma apropriação do texto, de uma singularização da obra realizada pelo leitor? A marca da leitura nas experiências de mundo específicas dos sujeitos leitores não seria um dos lugares onde as obras continuariam infindavelmente a serem elaboradas ao sabor da diversidade das leituras empíricas? Tais hipóteses conduzem inevitavelmente a questionar a leitura literária do modo como é hoje definida e praticada, principalmente no ensino básico.

A irrupção da subjetividade na atividade leitora

Detenhamo-nos inicialmente nesses verdadeiros marcadores da subjetividade: as reações que aparecem na consciência do leitor no decorrer da leitura. Em *Livre de lectures*, de Marthe Robert, espécie de diário no qual ela expõe “as observações e questões que surgem em seu espírito em relação ao que [ela] lê”,³ notamos simultaneamente a consciência da irrupção da subjetividade na leitura literária e sua estigmatização. Eis, por exemplo, o que observa a respeito de uma de suas reações como leitora de *Madame Bovary*: “Como roupas de verdade, os vestidos de [Emma] Bovary não me inspiram o menor interesse, evidentemente; me surpreendi muitas vezes, entretanto, ao perceber que devaneava sobre os penteados extraordinários inventados

2 DUMAYET, P. *Autobiographie d'un lecteur*. Paris: Pauvert, 1977, p. 5.

3 ROBERT, M. *Livre de lectures*. Paris: Éditions Grasset, 1977, p. 5.

por ela seja para mudar de visual, seja para ludibriar seu incurável tédio.”⁴ Apreso-me em precisar que esse momentâneo abandono a um devaneio quase bovariano por parte de uma leitora cuja exigência intelectual é bastante conhecida é imediatamente reduzido à sua justa proporção: “É verdade que todo leitor tem seus momentos de trivialidade, como todo autor tem seus momentos de permissividade”. Esse instante de abandono trivial, em seguida, é severamente fustigado: “Não consigo compreender por que, para mim, os penteados de Madame Bovary ficam fora da literatura.” Dentre essas considerações, destaco:

– primeiramente a incompreensão de Marthe Robert – “não consigo compreender por quê” – como se a reação subjetiva fosse, por natureza, impossível de ser analisada, constituindo-se em uma espécie de ponto cego da leitura;

– a seguir a exclusão “fora da literatura” daquilo que não é interpretável enquanto construção estética;

– mas principalmente o fato de que, apesar de todas essas prevenções, Marthe Robert exponha essas reações de leitora. Para que mencionar um efeito de leitura tão modesto e a respeito do qual tão pouco pode ser feito?

A questão merece atenção sobretudo porque essa reação não é um momento isolado da obra. A trivialidade das reações de leitura muitas vezes serve como critério de avaliação da qualidade literária das obras. Porém, a marginalização dos “livros ruins” – que “comovem, diz ela, [...] por meio de objetos brutos que representam coisas tangíveis e consumíveis” – não chega a explicar a natureza da atração que exercem. Assim, a respeito da literatura policial:

Não compreendo o prazer que me causa um herói de “*série Noire*”⁵ sentado diante de um formidável café da manhã, depois de uma noite de devassidão ou de homicídios. O fato é, no entanto, que essa omelete de doze ovos, essa montanha de crepes da qual escorre xarope de bordo e a xícara de café preto fumegante, muito longe de chegar perto da

4 *Ibidem*, p. 59.

5 Famosa coleção francesa de livros policiais (N.T.).

literatura e que em minha vida própria provocariam náusea, aqui me parecem extremamente tentadores.

Três observações uma vez mais se impõem:

– encontramos, além da incompreensão, a exclusão ativa e um tanto depreciativa, fora da literatura, não somente de sua própria reação de leitora, mas também do próprio texto – “que a literatura nem de longe chega a tocar”;

– por outro lado, se expressa aqui uma emoção sensual, seja explicitamente – “o prazer que me causa”, “extremamente tentadores” –, seja estilisticamente por meio da evocação apetitosa do café da manhã gargantuesco e do assassino devasso;

– finalmente, o estatuto dessa evocação que não remeteria nem à literatura nem à realidade – “que a literatura nem de longe chega a tocar”, “que em minha vida própria provocariam náusea” – decorre estritamente da ordem do fantasmático? O prazer sentido, confesso, seria devido a uma ativação fantasmática cuja eficácia, como foi demonstrado por Freud, estaria garantida pela densidade do mistério de sua origem? Incompreensão, prazer e denegação seriam assim os indícios do diálogo interfantasmático que Marthe Robert entretém com a literatura policial.

Ela prolonga a pudica confissão do fascínio exercido pelas omeletes da “série Noire”, por meio de um breve parágrafo (porém, em destaque pelo uso de dois asteriscos), cujo conteúdo me parece dos mais surpreendentes: “Paradoxalmente, mas não isento de lógica do meu ponto de vista, estaria inclinada a crer que aquilo que me agrada nesse café da manhã da ‘série Noire’, tão francamente desprovido de ambições literárias, é precisamente aquilo que sempre me desagradou na *madeleine* de Proust.” Essa observação nos põe frente a novas e interessantes questões:

– para começar, devido às suas reações gosto/desgosto – “o que me agrada”, “o que me desagradou” –, a leitora coloca a não-literatura e a literatura no mesmo plano: a “série Noire” e *Em busca do tempo perdido*;

– essa aproximação, ainda que aparentemente paradoxal, que remete à leitura de uma página central da obra de Proust, parece haver sido feita em nome de uma forma de racionalidade subjetiva enigmática – “não isento

de lógica do meu ponto de vista”. Qual é, pois, essa lógica de focalização interna? Por que não é explicitada? Por que não se constitui em perspectiva de comentário? Está relacionada unicamente à esfera da vida privada, e por reserva, por pudor, Marthe Robert não a desenvolve? Mas então, para que a evocação, mesmo que de modo alusivo?

Estamos diante de um paradoxo: Marthe Robert ao mesmo tempo parece reconhecer a importância de uma reação subjetiva de leitora em sua aproximação de Proust – e do lugar da *madeleine* nessa aproximação – e ocultar essa reação na objetivação de sua leitura de experta de *Em busca do tempo perdido*. A reação subjetiva não seria de interesse de um tipo de “paradigma interno”,⁶ segundo a expressão de Pierre Bayard, cuja pertinência analítica é aqui negada, mas que talvez nem por isso atue menos, secretamente, durante a leitura, por meio da atenção dirigida para certos motivos, palavras, temas, figuras...? A lógica do sujeito leitor, mencionada por Marthe Robert, estaria assim na origem de uma seleção singular de materiais textuais da obra que participa da construção do texto propriamente dito, isto é, do texto do leitor. “O trabalho de seleção [é exercido] sobre unidades textuais, em que o leitor investe, sobretudo pelo pensamento e pelo devaneio”, observa Pierre Bayard.⁷ É o que também mostra Patrick Demougin ao analisar o que é sublinhado por uma leitora – Nancy – em uma edição do tomo XII de *Hommes de bonne volonté, Mission à Rome*.⁸

Os sujeitos leitores na obra

As reações de Marthe Robert, com efeito, lançam luz a uma das figuras do sujeito leitor em ação na leitura literária. Elas remetem àquilo que nomearei, na falta de expressão melhor, o leitor “subjetivo”. Um leitor construído pelas experiências de leitura fundadoras – eu ousaria dizer

6 BAYARD, P. *Enquête sur Hamlet – Le dialogue de sourds*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2002, p. 95.

7 *Ibidem*, p. 46.

8 DEMOUGIN, P. “Le lecteur et sa parole: traces écrites d’une parole recomposée dans l’acte de lecture”. In: LANGLADE, G; ROUXEL, A. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: PUR, 2004, p. 117-128.

“arcaicas”? – leituras da infância que permanecem ativas na leitura que dizemos privada (“a criança que lê em nós” de que fala Picard),⁹ leituras extremamente solidárias com o diálogo interfantasmático instaurado nas obras, leituras de intenso investimento afetivo que são testemunho de gostos heteróclitos quando, conforme Walter Benjamin, nós “desencaixotamos [nossa] biblioteca”,¹⁰ leituras que levam as marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida... A semelhança entre o léxico utilizado para falar dessas obras pessoais e o vocabulário amoroso é perturbador: encontro, encantamento súbito, paixão etc. São elementos que ganham sentido em uma autobiografia do leitor, à maneira de P. Dumayet.

Ao lado, ou melhor, frente ao leitor arcaico, ergue-se a figura autorizada e bem conhecida do leitor experto, amador esclarecido, professor de letras, profissional da literatura. Esse leitor “conceitual” formado em estudos literários conhece as teorias da literatura, beneficia-se de uma perspectiva histórica e de um conhecimento aprofundado, embora às vezes indireto, das obras literárias maiores. Ele se refere a uma concepção mais anônima da literatura onde os saberes – históricos, culturais, estilísticos etc. – ocupam o primeiro plano. Está claro que esse leitor é o único a possuir toda a legitimidade para o ensino da literatura. Vem daí, sem dúvida, a reserva de Marthe Robert em desvelar em si própria uma leitora mais íntima.

No entanto, a separação entre o leitor subjetivo e o leitor experto não são tão estanques quanto poderíamos supor, como já mostrou a proximidade entre a *madeleine* de Proust e as omeletes da “série Noire”. Pierre Bayard observa de modo muito acertado, seguindo Freud, que “todas as razões mais ou menos objetivas que nós poderíamos ser levados a fazer valer para justificar nossa apreciação – como a qualidade estética de tal traço formal – têm sobretudo uma função de mecanismo de defesa, com o objetivo de dissimular que somos sensíveis, em uma obra, primeiramente àquilo que nela nos diz respeito”.¹¹ As reações subjetivas, ao invés de excluir as obras

9 PICARD, M. *La lecture comme jeu*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1986.

10 “Je déballe ma bibliothèque – Um discours sur l’art de collectionner”. In: *Je déballe ma bibliothèque*. Paris: Rivage Poche, 2000.

11 BAYARD, P. *Qui a tué Roger Ackroyd?* Paris: Les Éditions de Minuit, 1998, p. 112.

para “fora da literatura”, seriam na verdade catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva.

A importância central do investimento subjetivo na leitura transparece claramente quando, como Michel de Certeau, nos atemos a descrever “a atividade leitora”. Em um conhecido texto, porém cujo alcance teórico e perspectivas didáticas foram talvez subestimados, Michel de Certeau evoca a leitura sob:

[...] os traços de uma produção silenciosa: deriva através da página, metamorfose do texto pelo olho vagueante, improvisação e expectativa de significações induzidas por algumas palavras, sobreposições de espaços escritos, dança efêmera [...] O leitor insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: é seu campo de caça furtiva, para ali é levado, ali se faz plural [...]. Astúcia, metáforas, combinatória, essa produção é também uma “invenção” de memória. [...] a fina película da escrita torna-se um agitar de estratos, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor.¹²

É tarefa fácil encontrar aqui termos que fazem eco e dão todo sentido, todo seu alcance, às reações de Marthe Robert: ponto de vista subjetivo, produção silenciosa, significação induzida, astúcia do prazer, invenção de memória...

É dizer que o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor. Podemos fazer a aproximação desses “estratos”, que aos olhos de Michel de Certeau animam a leitura de uma obra, do intertexto do leitor, do qual Barthes fala em *O prazer do texto*. As lembranças de sua leitura de Proust ressoam subjetivamente em outras leituras: “Lendo um texto mencionado por Stendhal (mas que não é dele), lá encontro Proust graças a um minúsculo detalhe”.¹³ Trata-se de uma “série de apóstrofes preciosas”. Um pouco mais longe ele nota: “Em outro lugar, porém do mesmo modo, em Flaubert, são as macieiras em flor da Normandia que leio a

12 DE CERTEAU, M. *l'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Paris: Folio Essais, 1990, p. xlix.

13 BARTHES, R. *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil, 1973, p. 58.

partir de Proust”. O que o leva a concluir: “Proust é o que me advém, não é aquilo que invoco, não é uma ‘autoridade’; simplesmente uma *recordação circular*”.¹⁴ Aqui, as recordações pessoais e as recordações literárias têm o mesmo estatuto, elas remetem a uma personalidade que lê. Como observa Claude Reichler, “a interpretação inscreve os processos representacionais na situação, nos afetos e nas intenções de um sujeito [singular]”.¹⁵

A distância crítica que o leitor profissional adota não constitui o único modo de leitura do leitor letrado, mas sim uma espécie de caso particular: “quando, ao adotar uma atitude reflexiva, passo a me ocupar da qualidade estética que caracteriza esse objeto de fruição que uma obra literária é”.¹⁶ Nessa leitura crítica, o leitor está principalmente atento aos elementos relacionados a uma literariedade construída por meio do conhecimento de códigos específicos da literatura (gênero, intertextualidade etc.). Porém, em uma atitude de leitura “normal” – quando leio “um livro em minha poltrona para meu prazer” –, minha atenção não está focalizada exclusivamente nesses traços estéticos, nesses índices da referência literária, o que não significa que sejam ignorados por mim, que os apague artificialmente de meu espírito; estão, entretanto, associados a outros elementos que remetem a minha personalidade global: meus conhecimentos literários e minhas leituras anteriores, sem dúvida, mas também minha experiência de mundo, minhas recordações pessoais, minha história própria. Não estarei agindo como sujeito literário, mas simplesmente como sujeito.

Mergulhado no “infratexto” comum de minha experiência de mundo e dos seres, libero, recomponho, componho novamente – um pouco como se faz aquilo que em música é tão adequadamente denominado interpretação – no final das contas, constituo com e naquilo que chamam uma obra literária esse *trajeto de leitura* que somente ele, talvez, mereceria ser chamado de texto e que é tecido pela combinação

14 *Ibidem*, p. 59.

15 REICHLER, C. “La littérature comme interprétation symbolique”. In: REICHLER, C. (dir.) *L'interprétation des textes*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989, p. 98.

16 BELLEMIN-NOËL, J. *Plaisirs de vampires*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001, p. 19-20.

flutuante dos elos de minha vida com a trama dos enunciados combinados uma vez por todas pelo autor.¹⁷

Esse sujeito leitor não é uma vertente recalçada do leitor experiente que, resistindo a qualquer teorização, talvez mesmo a toda verdadeira domesticação, abala os quadros retóricos e conceituais da leitura: “toda leitura provém de um sujeito, ela só está separada desse sujeito por mediações raras e tênues, pelo aprendizado das letras, alguns protocolos retóricos, para além dos quais é o sujeito que rapidamente se encontra em sua estrutura própria, individual”, sublinha Roland Barthes.¹⁸

O texto “singular” do leitor

Assim, toda obra literária engendra uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências, sempre únicas, dos leitores empíricos. Essa importância central outorgada à participação do leitor na elaboração de um texto singular leva a questionar a noção de texto literário.

Umberto Eco, entre outros, mostrou bem o caráter incompleto, lacunar do texto literário, que aparece como um “tecido de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos”. Porém, a seus olhos, não é por isso que deixa de conter em si as instruções que canalizam as inferências interpretativas do leitor empírico; com efeito, “um texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa”, mas “em geral ele (o texto) deseja ser interpretado com uma margem suficiente de unicidade”.¹⁹ O leitor está, pois, em liberdade vigiada.

Sem nos opormos frontalmente a essa teoria do texto, conviria talvez dar à intervenção subjetiva do leitor mais espaço do que aquele concedido por, entre outros, Michel Riffaterre e Umberto Eco. Estes definem o leitor enquanto entidade semiótica pertencente ao projeto generativo da obra. A comunicação literária nesse caso aparece como “um jogo, ou melhor, uma

17 *Ibidem*, p. 21.

18 BARTHES, R. “Sur la lecture”. In: *Le bruissement de la langue*. Essais critiques IV. Paris: Seuil, 1984.

19 ECO, U. *Lector in fabula*. Paris: Éditions Grasset, 1985, p. 66-67.

ginástica, uma vez que ele é um jogo conduzido, programado pelo texto”,²⁰ “o texto literário é [com efeito] construído de modo a controlar sua própria decodificação”.²¹ A porção lúdica dessa cooperação entre o autor e o leitor pressupõe o domínio e respeito das regras e o consentimento ativo dos jogadores. Estamos pensando evidentemente em Michel Picard. Aqui estamos bem longe da leitura enquanto terreno de caça de Michel de Certeau. Pois é preciso dar todo o seu sentido e toda sua força à metáfora do campo da “caça furtiva” literária: a “caça furtiva” é precisamente não respeitar as regras da caça aristocrática, da caça que se exhibe em plena luz do dia em um gênero de espetáculo mundano e gratuito, a “caça furtiva” significa se apoderar secretamente da presa textual, frequentemente em meio a trevas, com o concurso de armadilhas ou procedimentos pouco regrados e por razões menos desinteressadas que as do caçador modelo, ou seja, para consumo próprio, seu prazer ou a revenda clandestina. A “caça furtiva” é ocupação de um sujeito leitor transgressor, enquanto a caça remete mais a um leitor que respeita um ritual, um protocolo, uma codificação.

Assim, se hoje todos estão de acordo em dizer que o texto literário só pode verdadeiramente existir quando é “produzido” por um leitor, é necessário distinguir claramente duas teorias da realização do texto pela leitura. De um lado, aqueles que pretendem que todos os leitores – talvez fosse conveniente dizer todos os verdadeiros leitores, isto é, aqueles que têm os meios de respeitar adequadamente as regras – se encontrarão, *grosso modo*, em um espaço interpretativo da obra objetivável graças à evidenciação das injunções do texto; de outro, aqueles que, como Pierre Bayard, consideram a obra literária como, por essência, “móvel”, estimando que cada leitor produz um texto singular. Vem daí que a confrontação das interpretações só pode ser um diálogo de surdos. Pierre Bayard distingue “o texto geral publicado pelo editor, cuja versão comparável está nas mãos de todos, e o texto singular com o qual se confronta cada intervenção pessoal, a qual com o jogo de seus rearranjos mais o descobre do que o constitui”.²² O texto

20 RIFATERRE, M. *La production du texte*. Paris: Seuil, 1979, p. 10.

21 *Ibidem*, p. 11.

22 BAYARD, P. *Enquête sur Hamlet – Le dialogue de sourds*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2002.

geral não existe fora da multiplicidade dos textos singulares que engendra. Consequentemente, todo texto singular elaborado por um leitor, quaisquer que sejam suas lacunas e insuficiências relativas, qualquer que seja sua porção de delírio, constitui um estado do texto digno de ser apreciado enquanto produção de leitura literária.

Se admitirmos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos e de caráter dos personagens etc. Portanto, ele produz “atividades de complemento” ao imaginar um antes, um depois e um durante no desenvolvimento da intriga. Pierre Bayard mostra que esse trabalho de acabamento e de singularização é especialmente aparente para as personagens. A partir de minúsculos detalhes, regiões inteiras da vida de um personagem podem ser “completadas”. Essa participação de cada leitor no acabamento da obra constitui “o próprio movimento de nossa adesão viva à obra, aquilo que nos faz habitantes dela”.²³

É graças a essa “adesão viva”, em que se expressam tanto o conhecimento de mundo quanto a cultura literária do leitor, que se configuram diversas coerências textuais. O leitor, por exemplo, dá sentido ao comportamento e à ação das personagens a partir de “teorias” psicológicas tomadas da experiência que adquiriu, seja diretamente, seja por meio de saberes construídos. Em seu *Livre de lectures*, Marthe Robert cita as observações de uma velha camponesa a quem Pierre Dumayet deu *Madame Bovary* para ler num programa de televisão comentado por Jean Verrier.²⁴ A leitora “simpatiza com Emma, que ao final das contas inspira mais lástima que reprovação. Emma é jovem e bela, Charles é estúpido e maçante, Léon é um belo rapaz gentil, além do mais, Emma só pode cair em seus braços, é natural, até mesmo fatal”. Aqui se vê bem como a velha camponesa explica o comportamento de Emma servindo-se de um conhecimento dos mecanismos “naturais” das intrigas amorosas, adquiridos graças a sua experiência de vida. Quando são

23 *Ibidem*, p. 54.

24 ROUXEL, A; LANGLADE, G. *Le sujet lecteur*, 2004. “Madame Bovary na série ‘Ler é viver’ de Pierre Dumayet: uma leitura comum? Televisual? Literária?”

colocados juntos uma jovem e bela mulher que se sente mal amada e um jovem sedutor, é “fatal” que uma intriga se forme...

No cerne da implicação na obra, o leitor estabelece, portanto, uma distância crítica com ela, mesmo que essa distância crítica não se queira uma análise formal do texto. É nessa mesma distância interna à leitura que se inscreve o julgamento moral que o leitor faz a respeito da ação das personagens. A distância não é aqui senão o revelador da implicação. O discurso do leitor inscreve em uma teoria ou uma moral as reações subjetivas que experimentou no decorrer da leitura: fascinação, rejeição, perturbação, sedução, hostilidade, desejo etc. As reações dos alunos, como as de todo leitor, a respeito de obras que os tocam são significativas dessa implicação, basta ouvi-los. Nessa distância participativa feita de vislumbres psicológicos, de julgamentos morais, de sedução ou de repulsão etc., leem-se e ligam-se a obra e o sujeito leitor. Pierre Dumayet evoca, em uma anedota, esta ancoragem da leitura na imagística interior daquele que lê: “Um jovem americano negro, que escrevia uma tese sobre Stendhal, disse-me de modo sério: Madame de Rênal é branca, Julien Sorel é negro”. Evidentemente, esse doutorando sabia muito bem que Julien Sorel era branco, porém quando da leitura de *O vermelho e o negro* para si, para seu prazer, Julien era um negro”.²⁵

A questão é saber, bem entendido, se com tal leitura não se sai simplesmente da literatura, se ao levar em conta a participação do leitor não estaremos alimentando uma confusão ingênua entre a ficção literária e a realidade vivida ou permeada pelos fantasmas. Para Marthe Robert, como seria de se temer, não há sombra de dúvida; ao falar da camponesa crítica literária, não hesita em proferir: “onde está Flaubert, onde está a literatura em tudo isso? Em lugar nenhum, é claro”.²⁶ Sim, sob o efeito de sua recepção da obra, o leitor empresta às personagens uma identidade mundana, uma vida fora do texto etc. Porém, ao mesmo tempo, o leitor guarda a consciência da natureza virtual dessa existência, da “realidade fictícia” (Picard) das personagens e das aventuras que vivem. É precisamente a distância tranquilizante da ficção que permite essa perturbadora confusão com o real.

25 DUMAYET, P. *Autobiographie d'un lecteur*. Paris: Pauvert, 2000, p. 196.

26 ROBERT, M. *Livre de lectures*. Paris: Éditions Grasset, 1977, p. 94.

Conclusão

Ao abordar a leitura literária por meio de um catálogo de objetos heteróclitos – os penteados de Emma, uma omelete de doze ovos, uma *madeleine*, macieiras em flor, uma serpente deslizante etc. –, ao conceder maior apreço aos produtos aparentemente derrisórios do ressoar subjetivo das obras, ao fazer apologia da caça furtiva literária, ao convocar para a análise de grandes textos a psicologia rudimentar de uma camponesa da Borgonha, e ao conceber, segundo Pierre Bayard, a leitura literária como elaboração de um texto diferente para cada leitor, corro o risco de passar, apesar do prestígio dos autores mobilizados em minha exposição, por um mero provocador.

No entanto, considerar a implicação do sujeito leitor como uma necessidade funcional da leitura literária – o que procuro fazer aqui – só pode nos levar a considerar os elementos de subjetividade produzidos pela atividade leitora por mais estranhos ou desorientadores que possam parecer à primeira vista. É também necessário admitir que as coerências interpretativas mais próximas do leitor assentam em boa parte em uma forma de “secularização” da obra – uma apreensão da obra como se ela remetesse ao mundo real –, pois utilizam as mesmas categorias morais, culturais, analíticas, metafísicas que o leitor utiliza habitualmente em sua percepção do mundo. De meu ponto de vista, essa leitura participativa, longe de ser “ingênua” e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular.

Levar em conta os modos originais com que os sujeitos leitores habitam as obras permite, notadamente na perspectiva do ensino da leitura literária, a interrogação não de textos gerais, abstratos e de fato inexistentes, mas de estados singulares de realizações textuais autênticas. Mais que a literatura, seus códigos, sua história, não deveríamos atentar prioritariamente

para essa atividade leitora? Se pensamos com J. Bellemin-Noël que “a literatura não existe, [mas que] só existem livros lidos,²⁷ já não seria hora de acolher, até mesmo encorajar, as leituras reais dos alunos, isto é, leituras marcadas por “reações pessoais, restritas e parciais, maculadas de erros e confundidas pelo jogo múltiplo das conotações”?

TRÊS PERSONAGENS EM BUSCA DE LEITORES: UMA FÁBULA

Bertrand Gervais

(Tradução: Arlete Cipolini)

Reine, reine, gueux éveille.

Gomme à gaine, en horreur, taie.

Luis D'antin van Rooten

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?

Para Pascal Quignard, “O leitor é como um animal que fica na borda de um lago mais antigo que o da voz humana”.¹ Ou seja, quem se engaja no cerne da linguagem, entre o sujeito e suas palavras, escapa às vezes ao inteligível, àquilo que se diz justamente com palavras. Nossas falas só conseguem designar a parte pertinente à subjetividade, aquela que dissemina traços e indícios, e que se deixa facilmente capturar, a fim de permitir à parte essencial se esconder atrás das trincheiras do pensamento. Mas é a única parte à qual temos direito, a única sobre a qual podemos nos deter para tentar compreender o que somos.

A literatura – é um truísmo – se desenvolve no cruzamento da escrita e da leitura. Ela aparece, de fato, no lugar da retomada. Ler é assegurar um revezamento, cuja escrita é a forma mais fácil de identificar. Escrever é ler ou haver lido, é perseguir uma relação e lhe dar um novo impulso. Se, como dizem, não há uma primeira leitura, porque estamos sempre lendo,

27 BELLEMIN-NOËL, J. *Plaisirs de vampires*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

1 QUIGNARD, P. *Abîmes*. Paris: Éditions Grasset, 2002, p. 7.

A TENSÃO ENTRE *UTILIZAR*
E *INTERPRETAR* NA RECEPÇÃO
DE OBRAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA:
REFLEXÃO SOBRE UMA INVERSÃO DE
VALORES AO LONGO DA ESCOLARIDADE

Annie Rouxel
(Tradução: Marcello Bulgarelli)

A obra de Umberto Eco *Seis passeios pelos bosques da ficção* relata, em seu primeiro capítulo, a seguinte anedota: depois da publicação de *O pêndulo de Foucault*, um amigo de infância, que Eco não via há muito tempo, escreveu-lhe para reclamar do fato de ele ter utilizado no romance a patética história de seu tio e de sua tia. Tendo se identificado de tal modo à história, esse amigo acreditou reconhecer ali acontecimentos ocorridos em sua própria família. Ora, as personagens descritas por Eco foram criadas a partir de uma história de sua própria infância, concernente a um de seus tios e a uma de suas tias que realmente existiram.

E Umberto Eco comenta:

O que aconteceu ao meu amigo? Ele procurou no bosque¹ aquilo que se encontrava em sua memória pessoal. Se passeio pelo bosque, estou autorizado a utilizar cada experiência, cada descoberta para tirar ensinamentos sobre a vida, sobre o passado, sobre o futuro. Mas, como o bosque foi construído para todo mundo, eu não devo procurar, aí, fatos e sentimentos que digam respeito apenas a mim. Ao contrário, tal como escrevi em duas obras recentes, *Os limites da interpretação* e *Interpretação e superinterpretação*, não interpreto um texto, mas o utilizo. Não é proibido utilizar-se de um texto para sonhar de olhos abertos – nós todos o fazemos de tempos em tempos. Mas sonhar de olhos

1 Metáfora do texto narrativo.

abertos não é uma atividade pública. Isso nos leva a caminhar pelo bosque narrativo como se este fosse nosso jardim privado...

Eco distingue utilizar/interpretar :

O leitor empírico é todo mundo, nós todos, você e eu quando lemos um texto. Pode-se ler de mil maneiras, lei alguma impõe uma maneira de se ler e, frequentemente, utiliza-se o texto como receptáculo de suas próprias paixões, que provêm do exterior do texto ou do que o texto suscita fortuitamente nele.²

Essa oposição estava já presente em *Lector in fabula* (1985, p. 73), onde o semiótico distingue “a *utilização* livre de um texto concebido como estímulo da imaginação e a *interpretação* de um texto aberto”. Presente também em *Os limites da interpretação*,³ onde a dicotomia é explicitada pela oposição *intentio operis/intentio lectoris*.

Eu gostaria de voltar a essa oposição, aprofundar, questionar, interrogar sua legitimidade, perceber suas ocorrências em sala de aula.

Seguindo o discurso de Umberto Eco, à luz de diversos exemplos que ele propõe nas três obras mencionadas, é fácil evidenciar as três oposições a seguir como constitutivas da distinção entre utilizar e interpretar.

1. Essa distinção repousa sobre uma oposição no uso que é feito da obra: utilizar refere-se à esfera privada e à pesquisa de uma significação para si; interpretar é uma atividade da esfera social e implica a busca de uma significação senão universal ao menos consensual na comunidade cultural onde foi produzida a obra.

2. Porém, correlativamente, e mais profundamente, o que se distingue nessa oposição é a fonte do saber e sua extensão:

– Utilizar repousa sobre a experiência que o leitor tem do mundo; interpretar convoca algumas vezes sobretudo um saber sobre a literatura.

2 ECO, U. *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*. Paris: Éditions Grasset, 1996, p. 16-17.

3 ECO, U. Paris: Éditions Grasset, 1990, p. 39 e 40.

– Utilizar remete a uma experiência limitada ao universo pessoal dominado por crenças; interpretar supõe uma experiência rica e diversa (uma vasta enciclopédia, uma ampla biblioteca interior).

3. O que está igualmente em jogo é a natureza da atividade intelectual: utilizar é “sonhar com olhos abertos”; interpretar supõe uma abordagem heurística fundada sobre inferências; a interpretação liga-se ao modo de pensar racional. Essa oposição se declina da seguinte maneira:

– Atividade de pensar caracterizada pela liberdade (liberação do imaginário e projeção de pulsões) *versus* atividade de pensar constricta (tendo em conta um certo número de parâmetros: subjetividade controlada).

– Concernente à relação com o texto: com a utilização, o texto é dominado ou pré-texto; com a interpretação, é o equilíbrio entre “direitos do texto” e “direito do leitor” que é buscado.

Essa análise suscita um certo número de questões: as duas atividades são incompatíveis? Uma alquimia seria possível? Seria desejável? Sob quais condições?

Estado dos lugares

Consideremos a realidade da escola e a aprendizagem da interpretação.

Na escola primária, os documentos oficiais para o ciclo 3 [último ano do ensino fundamental I, crianças com dez, onze anos] apresentam a interpretação como a segunda fase da atividade de leitura ligada à dimensão social da leitura em classe, pois ela se afirma no confronto com o outro, dentro do conflito sociocognitivo.

No ensino fundamental II, o termo interpretação não aparece nos textos oficiais. É sobretudo questão de “desenvolver a capacidade de ler” e de “suscitar o gosto pela leitura”.

No ensino médio, a interpretação é apresentada como a fase de conclusão da leitura analítica, fase que sucede à observação metódica dos elementos constitutivos do texto. Essa atividade envolve conhecimentos complexos. Ela é, de fato, uma metaleitura e requer a postura crítica e distanciada, característica de uma leitura letrada.

No que concerne às práticas de leitura, e particularmente aos comportamentos dos alunos, observa-se uma paradoxal inversão de valores ao longo da escolaridade. Enquanto se ensina os mais jovens a se autodescentrar e desconfiar de sua subjetividade, pede-se hoje aos alunos do ensino médio que se envolvam intelectualmente e afetivamente nas obras que leem, até mesmo as utilizem em seus diários de leitura.

Essa constatação se verifica na observação das interações orais produzidas nas aulas do ciclo 3 e na análise de comentários literários e dos diários escritos pelos colegas.

Detenhamo-nos por um momento nesta coleta de dados:

Os programas da escola primária incluem a leitura de contos “adaptados”, entre os quais o álbum *Mina je t'aime* de Patricia Joiret, ilustrações de Xavier Bruyère.

No ensino médio, os documentos analisados foram os comentários literários do sonho de Emma, em *Madame Bovary*, e os diários de leitura versando sobre *Balzac e a costureirinha chinesa*, de Dai Sijie.

No ciclo 3, a leitura do álbum provoca nos alunos um sentimento “de inquietante estranhamento”⁴ ao qual eles reagem por meio de proposições semânticas que revelam sua recusa de compreender o inaceitável e seus esforços para construir uma narrativa e um resultado conforme a suas expectativas. Os jovens leitores que não reconheceram a reescrita do conto de Perrault em *Mina je t'aime* tentam fazer coincidir essa história com seu horizonte de expectativa e confirmá-lo. Eles utilizam o texto para nele encontrar um prazer onde não exista a incerteza intelectual⁶ e projetam nele os clichês de seus universos pessoais. Assim, para esses alunos, a impossível identificação da avó à loba se acompanha de hipóteses conformes às suas expectativas: “Pode ser que a vovó tenha se disfarçado em lobo (ou ainda: eu acredito que era carnaval e a avó se disfarçou em loba); eles superestimaram

4 FREUD, S. *L'inquietante étrangeté et autres essais*. Paris: Éditions Gallimard, 1985, p. 216.

5 PASTEL, *L'école des loisirs*, 1991.

6 Ver a tese de PINTADO, C. *Les Contes de Perrault à l'épreuve du détournement dans la littérature de jeunesse de 1970 à nos jours. De la production à la réception*. Université Rennes 2, 2006, tomo 2, p. 408, 409, e seguintes.

a loba e a chamam de vovó porque ela é velha; quando eles dizem loba, é apenas uma imagem, mas, em verdade, é a avó”.

Nessas classes do ciclo 3, todos os esforços dos professores consistem em ensinar aos alunos a aceitar o universo construído pela ficção através de seu sistema axiológico próprio, a observar os indícios que permitirão, em uma segunda leitura, “ressemiotizar o texto”, alcançar um enredo inédito e uma nova visão de mundo. Dito de outra forma, é preciso que os jovens leitores ultrapassem suas reações espontâneas nas quais se revela sua utilização do texto – seu hábito de sonhar com o mundo ficcional – para acessar outras possibilidades interpretativas. O objetivo é levá-los a mudar o regime de leitura “abandonando aquele que vai direto às articulações da história” para entrar no “refolho da significação”⁷ e, no que diz respeito aos contos “adaptados”, “ter acesso ao laboratório da narrativa e à cumplicidade, à conivência que são próprias da leitura literária”.⁸ É preciso, portanto, canalizar a subjetividade.

No ensino médio, a relação com o texto que aparece no exercício codificado do comentário é totalmente diversa: frequentemente, a subjetividade do leitor é deixada de lado em benefício da observação do jogo das formas, e esse fenômeno é ampliado pelos desvios tecnicistas tantas vezes denunciados, mas sempre em execução nas tarefas. O sonho de Emma dá assim lugar a uma sucessão de relatos impessoais sobre o universo criado pela heroína. Quando não está totalmente apagada, a subjetividade do leitor aflora, às vezes, prudente, discreta, na modalização: “Ele (o mundo sonhado de Emma) parece muito regular, muito idealizado”, ou é vislumbrada sob alguns comentários: “Ele (o autor) se utiliza de comparações para que sintamos que existe uma certa sensualidade nas relações entre Emma e Rodolfo. De fato, ‘as roupas’ introduz a noção do tocar e o ‘quente’ reforça igualmente essa ideia”. A presença do aluno é perceptível apesar do indefinido dessas observações sensoriais. Mas essa fuga de neutralidade não é nada frequente no ritual do exercício. Não há utilização do texto aqui, mas um início de interpretação quando o aluno sai de sua rotina descritiva para concluir: “pudemos ver que o universo imaginário onde Emma e Rodolfo

7 BARTHES, R. *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil, 1972, p. 22 e 23.

8 PINTADO, C. Tese citada, p. 424.

são os heróis é muito idealizado, mas se esse universo é assim, é porque a realidade de suas vidas é sem dúvida muito morna e tediosa”. Explicação psicologizante, não sem fundamento, aliás.

Instalou-se o hábito de uma postura que transforma o comentário em uma “decodificação racionalizante mais ou menos complicada” (Picard, 1986, p. 96), ou em uma “pequena técnica pedagógica [...] empedernida”.⁹ É antes de tudo a exclusão do sujeito leitor que é sublinhada nessas críticas e o fato de que, segundo os termos de Christian Baudelot e sua equipe, a leitura literária representa para a maioria dos alunos “uma prática sem crença”.¹⁰

Essas constatações convergentes explicam o retorno do pêndulo ao qual se assiste hoje com a reabilitação das leituras subjetivas. A leitura cursiva oferece ao leitor um espaço de liberdade: é a função dos diários de leitura que se multiplicaram nesses últimos anos.

É emblemático o exemplo dos diários de leitura realizados a partir de *Balzac e a costureirinha chinesa* em uma sala de 2ª série do ensino médio em 2006. Convidados a realizar, a partir dessa obra, livres associações, os alunos investiram no texto e o colocaram no âmago de suas existências, evocando aqui uma lembrança pessoal, lá uma leitura que ecoa, uma pequena história... Eles foram incitados a utilizar o texto, a fazê-lo brilhar em todas as suas ressonâncias.

19/03 Quando o narrador toca violino pela primeira vez e diz que as frases do trecho lhe vêm pouco a pouco, isso me faz pensar em quando eu toco um trecho que eu não tocava há tempos, que eu pensava ter esquecido, mas que volta rapidamente. [...]

A passagem onde o narrador vê uma formiga em uma mina de carvão me faz pensar que ele vê seu próprio reflexo.

O momento em que Binoclard trabalha na terra e traz barro até os joelhos me faz pensar em um ano, durante as férias, quando fazíamos um passeio pela montanha e que acabei atolando até os joelhos, querendo cortar caminho!

9 COMPAGNON, A. *Le démon de la théorie*. Paris: Seuil, 1998, p. 11.

10 BAUDELLOT, C. *et alii. Et pourtant ils lisent...* Paris: Seuil, 1999, p. 199.

A passagem quando Luo conta que os Guardas Vermelhos queimaram os livros de sua tia me faz pensar em um filme, *Fahrenheit 451*, que eu vi dois anos atrás e onde os bombeiros tinham ordem de queimar todos os livros.

21/03 O velho moleiro me faz pensar nas personagens do Renascimento. [...]

25/03 O final do livro é magnífico, a costureirinha me faz pensar em uma borboleta que sai de seu casulo, seco, a bater suas asas em direção a terras distantes...

Esses extratos do diário de Adeline mostram que as relações se fazem tanto com a vida do aluno (violino, caminhada) quanto com os elementos de sua cultura pessoal (filme, referência – pictórica? literária? – ao Renascimento). Ademais, certas imagens carecem de interpretação (a formiga, imagem da condição humana, o voo da borboleta, metáfora de um desempenho e de uma liberação).

Defesa da utilização do texto

Não se trata aqui de provocação, nem de laxismo, mas de dar sentido à atividade de leitura mediante uma didática da implicação.

Críticas e grandes leitores

Como escreveu Pierre Bayard, os argumentos pretensamente objetivos levantados para justificar o interesse por uma obra “têm sobretudo uma função de mecanismo de defesa para dissimular que nós somos, antes de tudo, sensíveis [...] ao que nos concerne”.¹¹

Certos críticos concordam hoje que é importante relacionar a obra lida com o que está “fora da literatura”, elementos de nosso vivido ou de nossa experiência de mundo. Assim, Jean Bellemin-Noël questiona “a necessidade, que sempre apareceu como uma evidência, de conceder um *status* privilegiado ao *referencial literário*. Por que, apesar de tudo, parece-nos natural tratar o universo cultural dos textos diferente dos objetos de mundo

11 BAYARD, P. *Qui a tué Roger Ackroyd?* Paris: Les Éditions de Minuit, 1988, p. 112.

referentes a nossa experiência ordinária (quer dizer, aquela que não foi mediada pela literatura)?”¹²

É o que nos ensina o exemplo dos grandes leitores. A observação de seus modos de ler mostra que eles não hesitam em se utilizar do texto, em adaptá-lo para pensar o mundo, dando às suas vidas um acréscimo de existência. Dessa forma, em seu *Diário de um leitor*, Alberto Manguel relaciona as obras que ele releu aos acontecimentos do mundo e de seu cotidiano. Em Calgary, em novembro de 2002, enquanto relia *As afinidades eletivas*, de Goethe, ele comenta o jornal local que anuncia a intenção do governo provincial “de fazer todo tipo de cortes nos programas sociais”. Depois de haver evocado a amplitude da injustiça social, ele se interroga: “O que eu fiz em favor das pessoas? Tenho a impressão de me parecer com Mittler, a quinta personagem de *As afinidades eletivas* [...]”.¹³ Esse exemplo contemporâneo onde leitura e meditação digressiva se interpenetram evoca um prestigioso predecessor, Montaigne, cuja leitura alimentava constantemente o pensamento, e vice-versa.

É por meio dessa atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido. Assim, é de se perguntar sobre a compartimentação de que ela é objeto dentro da esfera escolar. Salvo as relações de intertextualidade, a leitura escolar, em seu formato canônico, não autoriza ligações com aquilo que se situa fora do literário: o universo do leitor. Essa exclusão paradoxal explica a aspereza e o formalismo do exercício e o fato de que inúmeros alunos dele se afastam.

Existem diferentes maneiras de utilizar o texto

Gostaria aqui de retomar a hierarquia posta como natural entre as duas abordagens intelectuais – interpretar e utilizar – e reabilitar a segunda. A oposição tradicionalmente estabelecida entre as duas atividades não coincide com os pressupostos em que se busca encerrá-la:

- de um lado, o interesse pelos dados factuais; de outro, a procura do simbólico;
- de um lado, uma atividade inconsciente, involuntária; de outro, uma abordagem consciente, baseada na reflexão.

A utilização do texto pode ser outra que o fruto de uma inexperiência: as aproximações efetuadas pelo leitor podem ser conscientes e remeter, como em Alberto Manguel, a uma vontade de interagir leituras e vida, o simbólico e o real. Trata-se então não de um fracasso, nem de uma incompetência, mas de ver a obra em uma cultura ativa não só no seio da literatura, mas na relação literatura/realidade.

Além disso, o próprio Umberto Eco, em *Lector in fabula*, reconhece que a utilização funda “a possibilidade daquilo que Barthes chama texto de prazer” e evoca a possibilidade de “uma estética da utilização livre, aberrante, desejosa de textos”, situando a utilização no campo do jogo literário. Assim, lembra que “Borges sugeria ler a *Odisseia* como se ela fosse posterior à *Eneida*, ou à *Imitação de Jesus Cristo*, como se ela tivesse sido escrita por Céline”. E comenta: “Proposições esplêndidas, excitantes e perfeitamente realizáveis. Tão criativas quanto outras, uma vez que um novo texto é produzido (*Dom Quixote* de Pierre Ménard, por exemplo, é muito diferente daquele de Cervantes, ao qual, entretanto, corresponde palavra por palavra)”.¹⁴

Sobre a copresença das duas atividades

Umberto Eco reconhece que há mil maneiras de se ler um texto e, como se expressa enquanto semioticista e não como pedagogo, não acredita que as duas operações – utilizar e interpretar – possam ser excludentes.¹⁵ Mas, no capítulo XI de *Se um viajante em uma noite de inverno*, Italo Calvino, ao apresentar o encontro de sete leitores que expõem sua maneira de ler, sublinha a irreduzível singularidade da leitura que se estabelece entre os dois

12 BELLEMIN-NOËL, J. *Plaisirs de vampires*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000, p. 13.

13 MANGUEL, A. *Journal d'un lecteur*. Arles: Actes Sudes, 2004, p. 128 e 129.

14 ECO, U. *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes*. Paris: Éditions Grasset-Fasquelle, 1994, p. 73.

15 Mais exatamente, ele considera que a utilização possa ser uma estratégia da interpretação, hierarquizando, assim, as duas operações.

polos: utilizar e interpretar. Atividade fragmentada para um, cujo espírito divaga ao fim de algumas linhas para saltar sobre uma ideia, um sentimento ou uma imagem; para outro, é comparável à procura perseverante do garimpeiro. Essas duas formas de leitura contrastam: uma leve, saltitante, aérea utiliza o texto; outra atenta explora as profundezas do texto e o interpreta infinitamente. Uma vê o sentido imediato, outra como segredo escondido entre os signos. Entre esses extremos figuram outras práticas de leitura: leitura hermenêutica, aprofundada e fecunda; leitura segmentada; leitura atenta ao *incipit* ou ao desenvolvimento, leituras livres e sem rumo, a exemplo daquela que Michel de Certeau descreve em *A invenção do cotidiano*. Se ouvirmos os leitores de Italo Calvino, compreenderemos que se pode utilizar e interpretar o texto, segundo uma combinação estritamente pessoal. Se a *utilização*, índice de apropriação, está fora de propósito em relação ao estudo de um texto, ela é, de fato, discurso sobre si e não erro de leitura.

Da frágil fronteira entre as duas noções

Não somente as duas abordagens não são excludentes, como suas fronteiras são, às vezes, tênues também.

Tomemos o exemplo da fábula de La Fontaine *O lobo e o cão*, inspirada na fábula de Fedro, de mesmo título, um claro elogio da liberdade. Mas essa fábula se caracteriza pela ausência da moral constitutiva do gênero e isso pode conter outros valores, como faz Rousseau em *Emílio*, quando evoca as lágrimas de uma menina a quem se dava o cão como modelo e que declarava querer ser o lobo. A alternativa entre um pescoço preso a uma coleira e uma vida errática e de fome foi compreendida, pelos leitores do século XVIII, como conformismo, símbolo de sabedoria e de exemplo. O texto didático é interpretado a partir de valores de uma época ou utilizado para fins ideológicos? Sua vocação é um efeito sobre a práxis e podemos nos perguntar sobre as injunções do texto (interpretação) e sobre a axiologia do leitor (utilização) na escolha de vida significada pela fábula. Em linhas gerais, os textos didáticos inserem-se em uma concepção transitiva da literatura, marcando, nela mesma, a utilização como valor positivo.

A fronteira entre utilizar e interpretar é igualmente impossível de ser deduzida em certos lugares do texto. Dessa forma, os caminhos abertos autorizam o leitor a interpretar o texto com uma relativa liberdade assim como a sonhar. A imaginação desempenha, em ambas as situações, uma função primordial.

Perspectiva didática: qual legitimidade em sala de aula?

Aprender a interpretar implica o abandono de comportamentos espontâneos fundados na utilização do texto por um leitor singular. Até que ponto, em sala de aula, interpretar e utilizar podem coexistir e com qual legitimidade?

Legitimidade científica

No que concerne à legitimidade científica, além dos argumentos já mencionados, ainda se pode mencionar a pluralidade dos níveis que uma obra esconde, pluralidade “própria a satisfazer uma variedade de leitores” e que Antoine Compagnon apresenta como uma capacidade da obra “de proporcionar uma experiência”¹⁶ (Compagnon, 1998, p. 272 e 296). Escusado dizer que se se admitem níveis de interpretação (a partir de simples inferências até a questão inteligente a que responde o texto), essa escala é igualmente presente na maneira de utilizar o texto e a experiência da leitura é tão ligada à interpretação quanto à utilização.

Socialização das leituras e legitimidade ética e pedagógica

Além dos documentos oficiais, a questão da legitimidade da utilização do texto em sala de aula se coloca em termos de formação do leitor no espaço social.

Se for indispensável instalar referências nas mentes a fim de que os jovens alunos do fundamental I e do fundamental II distingam *interpretar* e *utilizar* e

16 COMPAGNON, A. *Op. cit.*, p. 272 e 296.

estejam conscientes das regras em vigor na escola e fora dela, parece não menos indispensável hoje fomentar entre os alunos uma abordagem sensível dos textos, mesmo que seja da ordem da utilização. Opor-se-á que este não é o objetivo da escola, encorajar o que alguns consideram uma conduta retrógrada e que, além disso, essa abordagem preocupa-se com o íntimo dos alunos, não interessando à coletividade. Mas o desafio é fazer viver uma experiência de leitura, sem a qual a atividade, puramente cerebral, não faria sentido algum aos alunos. O uso da leitura cursiva em sala de aula responde a essa necessidade.

Como resultado, em sala de aula, podem coexistir essas duas abordagens em diferentes atividades; ou se sucederem ao longo de uma mesma atividade. É a partir das leituras subjetivas que se pode negociar significados compartilhados.

A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora.

Porém, o esperado ganho de bom senso não depende apenas das modalidades de leitura; é preciso também interrogar-se sobre o papel dos saberes na leitura.

O papel regulador dos saberes

Em que medida os saberes genéricos e históricos podem ter um papel regulador para que a obra literária seja, por sua vez, significativa para o indivíduo e para a comunidade?

O conhecimento dos gêneros adquiridos desde a escola primária permite regular as expectativas e inscrever a obra em uma série; remete ao poético e à matriz de códigos e de convenções recuperáveis pela leitura.

Compartilhado pelos alunos, o reconhecimento de um gênero determina não só um protocolo de leitura, mas também expectativas precisas

capazes de guiar os alunos em direção à interpretação e de motivar seu julgamento estético. Esse conhecimento impulsiona um movimento do pensar que relaciona o singular ao geral, que vai da realidade concreta de um texto à concepção – abstrata – de uma forma.

Ao contrário, a história literária, ao trazer as obras para o campo social, que as determina e lhes dá sentido, executa o movimento inverso, estabelecendo sua singularidade em razão da inserção contextual e de sua situação na intertextualidade. Levadas ao ensino médio, essas abordagens – questionamento histórico, inserção da obra em sua situação de produção, conhecimento de sua recepção – instauram uma distância propícia à interpretação. No entanto, como escreveu Pascal Quignard, “somos contemporâneos de um universo sem fim”¹⁷ e “nós fazemos o presente com o passado”.¹⁸ A abordagem histórica também leva a concluir que “ler é sempre ouvir uma palavra viva”¹⁹ e a se perguntar em que uma obra do passado pode nos dizer respeito. Trata-se de fazer os alunos entenderem como uma obra pode significar no tempo – para a posteridade – mas, também, de ensiná-los a utilizar a obra para si mesmos. “Familiarizar os alunos com essa ideia de proximidade e de intimidade com um texto poderia ajudá-los a não considerar mais o que eles fazem no curso de francês como algo exterior, ou de muito exterior, às suas próprias vidas”.²⁰ Esse saber-ler construído pela história mescla, portanto, em uma alquimia imensurável, interpretar e utilizar, distância e proximidade, significado para outrem, significado para si.

O domínio desses dois tipos de conhecimento – genérico e histórico – põe em tensão movimentos de pensar inversos e complementares que se traduzem por um vaivém do singular ao geral e vice-versa, e tendem a combinar interpretação e utilização, reencontro com outrem, reencontro consigo mesmo.

17 *Le français aujourd'hui, Le littéraire et le social*, p. 93.

18 *Ibidem*, p. 94.

19 DELACOMPTÉE, J.-M. *Ibidem*. p. 44-45.

20 *Ibidem*.

Para concluir

Na tensão entre normas e subjetividade própria à leitura literária, se a subjetividade do leitor (*a intentio lectoris*) domina no começo da escolaridade, ela desaparece ao final e é preciso instituí-la.

O par interpretar/utilizar merece por isso ser reconsiderado. Não se reduzirá a utilização do texto ao meramente subjetivo (solipsismo e outras variantes) ou à falta de interpretação, como Umberto Eco tenta fazer. A utilização do texto é antes de tudo sinal de apropriação do texto pelo leitor e fonte de seu prazer. É constitutiva da experiência do leitor. Ajuda a moldar “o texto do leitor”, lugar de encontro entre os sinais do texto e a trama de uma existência. Esse texto do leitor está na origem de toda abordagem interpretativa. Por mais paradoxal que possa parecer, afigura-se urgente reensinar os alunos a utilizar o texto para si mesmos, para sonhar, para reencontrar o gosto pela leitura.

No entanto, não é menos indispensável para os alunos conhecer as regras do jogo e distinguir espaço privado e espaço social, utilização e interpretação. Entre os conhecimentos literários ensinados em sala de aula, os saberes genéricos e históricos podem desempenhar, juntos, um papel regulador entre as duas posturas face ao texto, favorecendo as abordagens interpretativas sem descartar o investimento pessoal.

Essa alternativa entre as duas posturas faz parte da experiência humana e a escolha consciente, consentida, de uma ou de outra, faz parte de um processo adulto. Assim, J. Bellemin-Noël diz não sem humor sobre seu trabalho enquanto crítico:

Às vezes, divago do meu jeito, em total liberdade; me permito, mesmo sem saber, todas as fantasias, mas isso acontece só na esfera privada de minha leitura para mim mesmo, e não (ao menos, me esforço para tal), quando leio para outro, quando desejo me fazer intérprete de um texto [...] O intérprete escreve em liberdade vigiada, embora ele não saiba tudo o que escreve (eis aí a indispensável responsabilidade de ‘escrever’), nem quem, exatamente, o vigia, escondido nos bastidores. ‘Hipócrita leitor – meu semelhante – meu irmão’.²¹

21 BELLEMIN-NOËL, J. *Op. cit.*, p. 210-211.

APROPRIAÇÃO SINGULAR DAS OBRAS E CULTURA LITERÁRIA

Annie Rouxel

(Tradução: Amaury C. Moraes)

*Le moment paraît venu de donner le maximum
de son efficacité à l'engagement du lecteur
dans une pratique active*

J. Bellemin-Noël

A reflexão que aqui apresento se inscreve em pesquisa conjunta, conduzida atualmente pela equipe LLA [Lettres, Languages et Arts] de Toulouse e pelo CELAM [Centre d'Études de Littératures Anciennes et Modernes] de Rennes 2, sobre a atividade do sujeito leitor na leitura literária.

Esse tema supõe que se dê atenção particular ao conteúdo existencial da literatura, à sua dimensão antropológica¹ (naquilo que ela exprime de emoções fundamentais da psique humana), na medida em que a leitura das obras literárias permite constituir o humano no sujeito, o que é, a meu ver, o principal desafio da cultura literária.

1 “A literatura – mas também as outras artes [...] – é um dos lugares onde se manifestam afetos fundamentais, atitudes face ao mundo; textos tendem a exprimir essas atitudes e fazer com que sejam compartilhadas com seus leitores”. VIALA, A. “Des registres”. In: *Pratiques 109/110*, Cresef, 2001, p. 170.

