

A importância da ficcionalidade (prática e teoria) na mediação de leitura e recepção de textos literários

The Importance of Fictionality (Practice and Theory) in Mediating Reading and Reception of Literary Texts

330

Sonia Inez Gonçalves Fernandez*
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

RESUMO: O presente trabalho pretende dar a conhecer uma experiência combinada de pesquisa e extensão inscrita no Projeto “Leitura e recepção de textos literários e formação de mediadores de leitura”, levado a cabo na UFSM-RS. Tanto o texto quanto o projeto se propõem a contribuir para uma adequada inserção dos alunos no curso de Letras, cuidando especificamente de um dos aspectos importantes da formação de leitores e de mediadores de leitura que é a leitura de textos literários. O projeto busca atender duas demandas: aprender/ensinar a ler com objetivo de realizar leituras ficcionais e conhecer a teoria literária voltada para a recepção. Para tanto, lançamos mão de contos brasileiros ou traduzidos e de textos teóricos sobre contos (Poe, Cortázar) e textos de Teoria da Literatura mais voltados para a recepção do que para a gênese, como são os formulados pela Estética da Recepção: Jauss, Iser, Stierle (1979), numa primeira fase e Barthes, numa segunda.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura ficcional. Recepção. Leitor. Mediador de leitura.

ABSTRACT: This paper aims to present a combined experience of research and extension in the Project "Reading and reception of literary texts and training of reading mediators,

* Doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo.

developed at Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, RS. Both the text and the project are intended to contribute to an appropriate placement of undergraduate students of Foreign Language Course, specifically taking care of one important aspect of readers' training and reading mediators which is the reading of literary texts. The project aims to meet two demands: reading learning / teaching in order to perform fictional readings and meet literary theory toward the reception. To do so, we employ Brazilian or translated tales and theoretical texts on Poe's and Cortázar' stories and texts of Literary Theory geared more for receiving than genesis, as the ones made by the Aesthetics of Reception: Jauss, Iser, Stierle (1979), in a first phase and Barthes and Eco in a second.

KEYWORDS: Fictional reading. Reception. Reader. Reading mediator.

Recepção de textos literários: um problema

Os objetivos e metas dos programas, currículos, ementas e toda sorte de documentos sobre a formação do leitor no Brasil estão repletas de referências à necessidade de formação de um leitor crítico, como se este fosse algo concreto, do qual bastaria apropriar-se, pois se trata de um bem indiscutível. Mas esse algo é informe e ainda que cantado e decantado por todas as instituições voltadas para a leitura, desde as Escolas de Educação Infantil à Universidade, a qualidade “crítico” aposta à palavra leitor não costuma evidenciar-se, em termos práticos, por motivo simples: as teorias, ponto de vista e posturas são muitas e crítico em relação a quê. Os resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), as estatísticas apresentadas pelos mais diversos institutos de pesquisa nacionais e estrangeiros recém divulgados e que vem sendo divulgados com regularidade há algum tempo são uma boa mostra de que não temos sabido dar uma resposta adequada à questão da leitura. Além disto, as estatísticas, referentes à competência leitora, comparativas com outros países em situação pior de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do que a nossa, ou mesmo observações realizadas em relação a trabalhos consequentes em sala de aula de Literatura, em qualquer estado deste país evidenciam de forma o problema da compreensão de textos, de qualquer tipo. Não se trata só da competência em leitura, pois não é à toa que os índices de desempenho em matemática são tão ruins ou

piores. A coincidência dessa falta de habilidade nessas matérias não é mera coincidência. Estamos tratando com códigos e tudo que exige uma maior abstração e rigor fere a nossa tão alardeada criatividade. E vem impondo junto com pedagogias demagógicas mais apelo à facilitação que a objetividade da ação. Tanto apelo à simplificação, paradoxalmente, não tem impedido a evasão e a desistência dos alunos, quando não as farsas acadêmicas de variada índole.

Mas, as ações são inadiáveis, e começemos por colocar em discussão o que é o leitor crítico e como contribuir para alcançar algo próximo a isto. O quê acolher nos níveis iniciais de leitura de texto literário que, ao que parece, se dá apenas na universidade. Antes, uma observação, o crítico Gilberto de Mendonça Teles na “Introdução” a *Vanguarda européia e Modernismo Brasileiro* (1977) destacava o aspecto didático do ensino de literatura, o qual deveria incorporar as novas concepções de texto e a recepção. Este segue sendo um sinal afirmativo de que há uma lacuna a ser preenchida no tratamento do texto literário nos cursos de formação de leitores, quer seja os de 2º. Grau ou os Cursos de Letras e Pedagogia. Tanto o leitor empírico como o leitor configurado no texto (leitor implícito), no nosso modo de ver, são temas caros à formação de leitores críticos como à formação de mediadores de leitura, pois, estas concepções têm importante papel a desempenhar nas atividades práticas de leitura. Reposicionar, então, os dois ângulos: recepção e gênese de uma obra, sob os quais deve ser enfrentado o problema do estudo da literatura e do processo sem-fim de formação do leitor é o nosso propósito. Intuitivamente, todos nós sabemos o que queremos dizer quando pensamos no leitor crítico e não raro afirmamos que essa ideia coincide um pouco ou muito com o nosso próprio desempenho em leitura, mas quantos de nós fazemos uma leitura ficcional dos textos literários? Quantos de nós professores somos capazes de não nos projetarmos no texto, não impormos a leitura dos manuais como aquela que o aluno deve alcançar, quando nós mesmos temos dificuldade de dar aquela determinada resposta ao texto em questão. Não nos faltam insegurança e razões de puro preconceito intelectual que vão minando

nossa autonomia de leitores. Conforme verbalizou o Prof. Joaquim Coelho Rosa (UNL-Universidade Nova de Lisboa), a escola não investe em perguntas, uma vez que só tem compromisso com respostas, portanto, digo eu, é uma anti-escola e não poderá formar leitores competentes, equivalente a críticos, se é o que tem em mente de verdade, posto que ao leitor crítico compete ir ao encontro das perguntas do texto, aos demais leitores bastarão as respostas.

No entanto, é preciso ter em mente que, se o desejo acompanhado da crença de que o leitor crítico é o que interessa formar, não se pode tratar os textos e, em particular, os literários apenas do ponto de vista da gênese. Ao contrário, o mediador de leitura, além de conhecer os aspectos relacionados à psicologia infantil, juvenil, (no sentido de formar um conceito sobre seu mediado) e à antropologia (no sentido de conhecer os produtos culturais de cada povo em relação ao seu estágio de desenvolvimento), deve conhecer o objeto que vai preencher essa mediação, também do ponto de vista da função comunicativa. Com isto, queremos reforçar o lugar da recepção e o importante papel que o seu conhecimento desempenha nas atividades de leitura de literatura, especialmente, as mediadas pela escola ou pelos profissionais da educação. E, por isto, privilegamos neste trabalho a realização de uma leitura ficcional¹ em contraposição à ênfase que é dada nos cursos de Letras ao estudo da gênese dos textos literários. O egresso dos cursos de Letras ou o profissional em fase inicial de atuação não tem porque adivinhar que existe uma possibilidade de abordagem do texto literário pela via da recepção, se esta não lhe for informada. E, se for, deveria ser explorada como estratégia de leitura com *status* igual ou preferencial, face ao da gênese das obras, uma vez que esta pode funcionar como facilitador do ato de ler e como etapa inicial na formação do leitor crítico.

¹ Ficcional aqui não se refere a gênero literário. Refere-se à categoria que se diferencia do pragmático e do quase-pragmático, segundo Stierle, K. ([1979], 2002, p. 154).

Mediação de leitura: uma prática

Diante, pois, dos quadros descritos pelas estatísticas dos institutos de pesquisa destinados a medir a competência dos brasileiros em leitura, sempre constrangedores para o professor universitário dos cursos de Letras, especialmente, mas não exclusivamente, nos vimos na condição ora favorável, apoio do MEC (Ministério da Educação e Cultura) à Extensão e à Pesquisa, de propor ações de médio prazo para enfrentar essa contradição entre urgências e necessidades de longo prazo. Foi, portanto, no bojo de angústias teóricas e disposições práticas, que nasceu o Projeto “Leitura e recepção de textos literários e formação de mediadores de leitura”². Professores de língua e literatura, “leitores especializados”, se juntaram para se revezarem nos encontros em que alunos do Curso de Letras, “mediadores em formação”, leem, ouvem, comentam, analisam, interpretam contos para e com os participantes oriundos da comunidade universitária. Neste sentido, espera-se que o aluno de Letras, além de melhorar seu desempenho como leitor possa formar-se como mediador. Afinal este é o principal papel que vai exercer como professor de língua e literatura e é sobre este papel que deve recair, no nosso entendimento, a ênfase das propostas curriculares dos cursos de Letras.

A estratégia é simples: um ou dois contos por semana, um ou dois mediadores especializados, um ou dois mediadores em formação e um grupo de leitores interessados. Estes se inscrevem, todos são aceitos e formam-se as turmas. O dia, 6as feiras; a hora, das 10 às 12 horas ou das 16 às 18hs. Os contos são escolhidos pelos “mediadores especializados” e/ou pelos “mediadores em formação” com antecedência, para que possam ser disponibilizados para os participantes. A justificativa, vamos chamá-la assim, repousa em um pressuposto positivo: os mediadores em formação e os participantes neste caso têm uma memória sócio-cultural que pode ser compartilhada (resíduos culturais comuns) e em um pressuposto negativo: ideias fossilizadas (noção de

² Projeto de Pesquisa e Extensão, desenvolvido desde 2009, na UFSM, sob coordenação da Profa. Dra. Sonia Inez G. Fernandez.

texto, elementos estruturantes, etc) sobre texto e abordagem de texto literário que trazem de uma escola/idade deficitária.

A metodologia muito simples: propiciar atividade de ler/ouvir, narrar/contar; propiciar o intercâmbio de impressões, projeções e interpretações face aos textos lidos/ouvidos/narrados/contados, em um primeiro momento. A ideia é acolher e não afastar os interessados. Eles já são poucos. Os objetivos, aparentemente modestos: propiciar a compreensão das diversas estruturas de pensamento como referência para uma boa leitura e os distintos modos de atribuição de sentido como referência para uma boa mediação. Destacamos no que diz respeito às estruturas, a diferença fundamental entre ficção e experiência vivencial. Outra obviedade, nem sempre fácil de ser apreendida e superada. Partimos, portanto, de fatos reais. A recepção também se faz de primeiras impressões, de projeções, de horizontes de expectativa nem sempre corroborados pelo texto.

As metas a serem alcançadas? Imprevisíveis, como em todo processo de ensino/aprendizagem. O resultado esperado, este sim, pode ser explicitado. Trata-se de esperar que os participantes, cada um, no seu ritmo e especificidade cultural possa aproximar-se do texto literário devidamente instrumentalizado, quer seja emocional, quer seja, racionalmente, em uma perspectiva que considera a literatura como forma de compreensão da condição humana. Pois, uma obra literária não é um objeto que se sustenta por si mesmo, nem se dá igualmente a todos os leitores de todas as épocas. Não é um monumento que revela sua essência eterna em um simples monólogo (JAUSS, 1979).

Por isto, nos propusemos a promover leituras de contos e observar como se dá essa compreensão por parte de leitores específicos, em uma situação específica de leitura. Esta prática que se faz pela mediação de leitores mais preparados é resultado de uma invenção (STIERLE, 1979), no sentido de que o mediador cria sua própria forma de interação com os leitores por ele

mediados e esta forma vai além de dar voz àqueles leitores e registrar o efeito que os contos propostos causam nesses leitores. Em última instância, os “leitores especializados” e os “mediadores em formação” podem valer-se da recepção, excelente material, para elaborarem hipóteses de leitura que servirão para gerar outras práticas em nível mais avançado de leitura-compreensão (atribuição de sentido, interpretação) ou leitura-produção (artigos, cursos). Por isto, é preciso saber quais são os esquemas que utilizam os leitores para reconhecer, compreender e processar o gênero conto, porque partimos da suposição de que os leitores, de modo geral, possuem esquemas prévios de conhecimento em relação a sua organização. Somando-se a isto, regras estéticas ou convenções que operam na memória semântica de escritor e leitor podem ser compartilhadas no ato da leitura; estas permitem de algum modo distinguir um conto de um romance, considerando-se o conto sempre dentro da perspectiva de uma criação metafórica, com características peculiares naquilo que também é próprio do romance: ambiente, personagens, linguagem, espaço e ações, mas que adquirem significações muito particulares no seu funcionamento. Queremos observar também que, nesse contexto, o leitor de contos busca a instauração de momentos de escape (função dos contos de fadas, por exemplo), coisa que nem sempre é possível no romance.

O conto maravilhoso ou fantástico, por sua vez, está relacionado com a proeminência da relação texto-leitor e, nisto recaiu a escolha do gênero que ativa mais que os outros o efeito cativante, de sedução, de prender a atenção, desde as palavras iniciais (Era uma vez...), além da capacidade de manter essa sedução até a última linha. Entretanto, uma leitura efetiva do conto exige uma competência literária em relação à variabilidade dos acontecimentos submetidos aos referentes literários; essa progressão imanente na estrutura do gênero é extremamente relevante, na medida em que nos ajuda na passagem da leitura quase-pragmática para a ficcional (STIERLE, 1979). Outro aspecto interessante e que reforça a importância do conto é a capacidade de ultrapassar um momento histórico ou um lugar

determinado que o haja originado, uma vez que está dirigido desde uma particularidade, do regional para o universal. O fato, o enigma, o mistério, a personagem, o âmbito que serve de foco deve atingir um leitor universal. (LINARES, 1993, p. 29-41). É neste sentido que entendemos a necessidade de ultrapassar uma abordagem tradicional que tem sido centralizada em duas variáveis básicas: no receptor e na estrutura. Enquanto a primeira está direcionada para aspectos como o efeito, a intensidade e a relativa autonomia semântica, a segunda está direcionada para a sintaxe verbal, a extensão, condicionando o tempo de leitura, a focalização em um único feito, a coerência semântica. Como se pode observar, mais que qualquer outro gênero, o estudo do conto força o leitor especializado a incorporar o leitor como categoria narrativa e nisto reside a potencialidade de uma abordagem que considere o receptor do texto (seja ele implícito, projetado, virtual), além do contexto sócio-cultural (contexto a-temporal e a-espacial, contexto psicológico) e os referentes, nos quais ele é gerado (narratividade, superestrutura, atualização em um passado). A superação dos estágios iniciais, portanto, passa pela consciência da experiência ficcional e sua posterior teorização.

Uma iniciativa tímida, em um primeiro momento (1º. Semestre de 2008), foi ganhando adeptos e defensores de diversos níveis de comprometimento. Por um lado, deu visibilidade a preocupações que não passavam de lamúrias verbalizadas aqui e ali, por outro, fortaleceu o espírito de equipe em prol de respostas a uma demanda inadiável. Mais especificamente, a participação de colegas, independentemente, de vinculação ao Projeto, mostrou que em sendo leitores, todos têm contribuição a dar. Mais ainda, a questão do leitor passou a ocupar um espaço considerável nas pesquisas realizadas e orientadas por professores participantes do Projeto. Provocou mudança no conteúdo da ementa “Questões de representação literária”, curso de Pós-graduação do PPGL-UFSM (Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria) ministrado a quatro mãos com a Profa. Maria Eulália Ramicelli e gerou um Seminário em 2010 “Sobre escritas literárias e leitores” com a

participação de convidados que vieram referendar a nossa preocupação com o leitor, na perspectiva do leitor como categoria literária, com um tipo de abordagem da gênese (de fato hegemônica na crítica literária no Brasil) que contribuiu para o alargamento e aprofundamento dos estudos sobre recepção³. De qualquer modo, contribuir para que leitores possam realizar leituras ficcionais e mediadores possam ir além, conhecer a teoria literária voltada para a recepção é a meta, difícil de enunciar em um primeiro momento, mas alcançável, como mostram as participações em cursos e as publicações de duas mediadoras, as mais estáveis, do Projeto: Luciele e Luciane Bernardi de Souza. Temos que destacar aqui o imprescindível papel da pesquisa e do tempo dedicado a ela, possibilitado pelas bolsas PROLICEN (Programa de Licenciaturas).

Não é difícil concluir que tempo de dedicação e a dedicação em si são fatores que contribuem para o alcance de qualquer meta, mas nem sempre contamos com esses pré-requisitos. De todo modo, se os leitores/pesquisadores/mediadores não se envolverem ou se comprometerem não existirá processo ensino/aprendizagem da leitura. Ele requer uma ação básica, seguida de movimentos complementares que pressupõem objetivos a médio prazo. O leitor só existe lendo. Se ele não fizer a sua parte não haverá metodologia, didática, estímulo, tarefas divertidas que transformem a leitura em algo diferente de problema (problema mau colocado, diga-se de passagem). Porém, acreditamos que ações conscientes e orientadas permitem lograr resultados bastante satisfatórios⁴.

Contudo, a recepção é questão nevrálgica, tanto para a Teoria Literária quanto para o Ensino da Literatura. Assim sendo, se a obra é um produto do

³ Destacamos as contribuições da Profa. Dra. Marcia Marques de Moraes (PUC- Minas) e do Prof. Dr. Helio de Seixas Guimarães (USP).

⁴ Cf. Luciele B. de Souza, “Releitura do conto ‘Eu era mudo e só’ de Lygia Fagundes Telles à luz da teoria do conto de Edgar Allan Poe”, Luciane B. de Souza, “Aspectos da teoria do conto de Julio Cortázar em ‘Guapear com frangos’” de Sergio Faraco (2010), e Luciele B. de Souza e Luciane B. de Souza, “A escola de Konstanz e a valorização do leitor” (2010).

seu tempo, deve contar com recursos retóricos e estilísticos específicos para ser comunicada, mas cada tempo, lugar e experiência ficcional recebe essa comunicação de uma maneira. Consequentemente, não podemos restringir o conhecimento a seu respeito ao estudo da gênese, por isto a proposta de leitura-compreensão com base também no conhecimento da recepção, para que o leitor possa perceber o tipo de leitor projetado pelo autor ou informado pelo narrador no jogo⁵ do texto. Parece-nos, portanto, indispensável reconhecer que, para ser comunicada a obra suponha internamente um tipo de leitor, com o qual o leitor comum tem necessariamente que dialogar até para saber quão distante ou próximo se encontra dessa projeção, idealização, virtualidade. Ora, se não existe obra sem público, não existe compreensão sem atualização de um modelo de leitor.

Nossa perspectiva metodológica se apoia, pois, na estética do efeito⁶, elaborada por Iser, (1999), mas não se restringe a ela. O importante é assinalar que ela (a estética do efeito) se articula a partir do texto e, por isto, pretende elaborar uma descrição da interação fenomenológica que ocorre entre texto e leitor. De modo que não há como não partir do pressuposto da existência de uma assimetria inicial. A estética do efeito almeja compreender o ato da leitura, que é o que mais interessa para as atividades didáticas com a literatura, o que torna ainda mais necessária uma boa mediação.

Assim, para conseguir uma forma particular de negociação em qualquer nível de assimetria é preciso investigar a estrutura própria dos textos literários, valorizando também a interação específica que tal estrutura provoca. Neste sentido, “a teoria do efeito estético busca o estabelecimento de um modelo genérico que dê conta do próprio ato da leitura de textos literários independentemente de seus contextos particulares de atualização” (ISER, 1999, p.11), o que para o ensino de literatura constitui uma contribuição

⁵ No sentido que lhe confere W. Iser, em “O jogo do texto” (2002 [1979]).

⁶ Cf. *Teoria da ficção. Indagações à obra de Iser* (ROCHA, 1999, p. 10).

inestimável. Nesta esteira também se destaca a didática da recepção dos textos ficcionais, em uma nova perspectiva cultural da leitura, apontada por Stierle. Cabe explicar aqui que não rejeitamos de todo o leitor empírico de Jauss, mas privilegiamos o leitor implícito de Iser, numa combinação ou complementariedade da aceitação da fruição compreensiva com a compreensão fruidora.

Desta forma, considerando-se a contribuição inquestionável do leitor, conforme assegura a Estética da Recepção, passando pela estética do efeito de Iser, mais específica e, emprestando de Stierle a recepção ficcional, impõe-se um novo tipo de competência de leitura do texto literário, pois o leitor precisa dar conta da diversidade de estruturas narrativas a sua disposição, na contemporaneidade. De modo que se ele não dispuser de um esquema inequivocamente determinável da própria ficcionalidade não conseguirá dar conta das variantes, pois não terá o que transferir, não poderá observar diferenças na constituição, perspectivização e modalização dos textos. Pois “só na medida em que o leitor está consciente da multiplicidade infinita de atividades que se englobam, sob a rubrica de ‘leitura’, é possível que alcance o nível de recepção capaz de resgatar o próprio texto em sua faticidade” (STIERLE, 1979, p. 136). Este esquema que pode ser flexível a ponto de alternar várias técnicas de recepção é o que distingue a metodologia do Projeto “Leitura e recepção de textos literários e formação de mediadores de leitura”, porque, acreditamos, conforme Stierle, que uma recepção competente da literatura supõe uma flexibilidade teorizável, além de um repertório de técnicas de recepção, a qual não se chega por uma práxis apressada ou reducionista.

Para compreender melhor essa proposta insistimos na relevância da função comunicativa da literatura, que, nos parece, importa mais na escola de 1º. E 2º. Graus, porque requer, mais que nada, uma competência recepcional que só a escola estaria (deveria estar!) preparada para oferecer. Entretanto, é preciso lembrar que não há um consenso sobre o estatuto da ficção como

pressuposto para a comunicação e isto dificulta ultrapassar a recepção ingênua, ou a pragmática; órbita sob a qual giram os exercícios de compreensão do texto literário propostos pelos livros didáticos, que também refletem a falta de conhecimento, por parte dos mediadores, da complexidade crescente da ficção. Mas, o que mais nos interessa é organizar essa experiência e comunicá-la, fenomenologicamente falando, pois os pontos de vista registrados permitem classificar os fenômenos singulares, comparando-os com os esquemas ficcionais disponibilizados e apreendidos pelos leitores. Diante dessa possibilidade de organizar a experiência face aos esquemas, vimos como é rentável para a leitura, destacar uma figura de relevância que concretiza o equivalente de uma experiência.

Dito de outro modo, pode-se apreender o texto ficcional como um contínuo e com uma hierarquia da disposição para a experiência que exige que o leitor se valha da sua faculdade de julgar⁷ para que o texto adquira um relevo. Isto se dá levando em conta a primeira, segunda e terceira leitura de um mesmo texto; considerando a leitura ingênua e também a quase-pragmática (da ilusão). Só assim, assumindo no processo da leitura a própria construtividade da ficção, pode-se torná-la objeto da faculdade de julgar do leitor. É como se tivéssemos que vivenciar um ritual para podermos avaliá-lo, posto que o texto ficcional, sendo referencial, exige ser trabalhado internamente, ou seja, no seu processo de construtividade. Stierle explica essa passagem de um nível ingênuo ou quase-pragmático ao ficcional como “da passagem da superfície textual para o espaço textual” (1979, p. 144). Não é mera coincidência a diferenciação entre leitura superficial e leitura profunda sugerida por algumas teorias, que se encontram em alguns manuais, sem estabelecer, no entanto, a diferença ou a especificidade da diferença, que é mais operacional do que os graus de compreensão, pois estes podem deixar uma camada indistinta num limbo, enquanto a recepção ficcional, totalmente colada no texto, tende a recuperar o quadro organizacional do mesmo.

⁷ Entendemos por faculdade de julgar neste contexto o mesmo que Stierle: capacidade de pensar o particular como contido no universal (1979, p.142).

Somos conscientes da diferença, ainda que ambígua, entre a estética do efeito de Iser e a recepção ficcional de Stierle, na medida em que para Iser, a constituição de sentido pelo leitor é fundamentalmente uma atividade criadora, que consiste no preenchimento dos vazios e das indeterminações produzidas pelo texto e das quais se apodera a capacidade imaginativa do leitor (1979, p. 148). O que é eficiente e bastante rentável, didaticamente falando, em um primeiro momento. Mas, na medida em que passamos a trabalhar com a ideia de que “a predominância da forma é constitutiva para o texto ficcional, (e que ela) prescreve uma condição para a sua recepção” precisamos também do conhecimento “do desequilíbrio instalado no próprio texto, (no qual) resulta a estrutura de interesses do leitor implícito, pressuposta com a própria situação comunicativa ficcional”, melhor dizendo, “o leitor dos textos ficcionais submete-se ao postulado da teorizabilidade da ficção” (STIERLE, 1979, p. 147), portanto às condições constitutivas dos textos ficcionais. E isto faz toda a diferença quanto à qualidade da recepção e a possibilidade de que ela venha a servir de quadro de referência para outras leituras, pois o que temos na experiência com a leitura de textos literários na escola é exatamente o contrário: um grau zero, uma tábua rasa para cada texto que venha a ser proposto.

É preciso levar em conta o repertório do leitor para que o trabalho com o texto dialogue sinceramente com suas hipóteses. A recepção metodicamente organizada pode oferecer, ao contrário do que apregoa a didática do espontaneísmo, uma teorização sobre o texto, posto que o método produz a leitura, que tanto se almeja, na medida em que ele (método) vai se tornando visível e cognoscível para o leitor. Não estamos muito acostumados com esse tipo de transparência e aí está a dificuldade de socializar esse tipo de prática. Como fica a vaidade humana? “Eu descobri”, “eu cheguei a”, “eu formalizei”, “eu sistematizei” e dá-lhe transformar em regra absoluta e depois em manual para as escolas, independentemente de saber se vai ou não fazer sentido para o professor que vai utilizá-lo e para o estudante a ele relacionado. Nós

professores, os universitários inclusive, temos sistematicamente renunciado a pensar, a refletir, à “prática da teoria”, conforme explica Cabañas:

[...] configura-se aqui um estimulante problema de caráter teórico-crítico, a oportunidade ímpar para criar novas perspectivas de entendimento, a despeito, como creio que deveria ser, de o estudioso gostar ou não desse tipo de obra, desde que nosso trabalho não é a exposição dos nossos gostos, mas a obrigação de lançar luz sobre os acontecimentos que, nesta área, a cultura contemporânea está produzindo (2010, p. 78).

Neste ponto, a proposta prática começa a realçar de modo distinto as vertentes geradas pela ação leitor/mediadores do Projeto; a mais voltada às urgências e a mais voltada às demandas de longo prazo. Os “leitores especializados” envolvidos se dedicam mais em teorizar uma ou outra. A arte é longa e a vida, breve. De um lado, os voltados às urgências tratam de enfrentar-se com o fato de que é sempre problemático contrapor o “campo da referência ficcional” ao “campo de referência do leitor”, mas que diante da teoria disponível, é hoje, impossível evitá-la, pelo menos no que diz respeito ao ensino de literatura, no nosso modo de ver. Enquanto os voltados às demandas de longo prazo se incumbem de tratar da razão prática da teoria literária no contexto da era da “produtividade”⁸. Construir então uma nova competência comunicativa, o que equivale a desenvolver capacidades para operar e interpretar textos passou a significar também matéria de reflexão. Neste duplo, ou triplo contexto, em que leitores, mediadores em formação e mediadores especializados inter-relacionando-se, transformam o convívio com a diferença em motor de inovação pedagógica.

Para exemplificar essa perspectiva passamos a descrever uma proposta de leitura levada a cabo em um desses encontros, no caso, o III Salão da Pós-graduação, realizado na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), em outubro de 2013. Primeiramente, levamos em conta a questão da materialidade, do objeto da narração, quer seja o tema do outro, o

⁸ Cf. Teresa Cabañas, “A razão prática da teoria” (2010, p. 69-92).

estrangeiro presente no conto “Gringuinho” (desde a perspectiva da recordação), no conto “Gaetaninho” (da perspectiva da reminiscência) e no conto “Negrinha” (da perspectiva da memória). Ambos conceitos extraídos da fenomenologia da lembrança explicada por Paul Ricoeur (2007), para tratar tanto da lembrança como afecção/pathos, quanto da lembrança como objeto de uma busca, denominada recordação. Segundo Ricoeur, a lembrança alternadamente encontrada e buscada situa-se no entrecruzamento de uma semântica com uma pragmática.

Sob influência do empirismo e do racionalismo, que persistem nas culturas ocidentais até hoje, a memória é uma província da imaginação. Ambas estão ligadas por contiguidade e revelam, por um lado, uma negatividade associada à aplicação pedagógica (memorização como modo de aprender) e, por outro, uma inferioridade na escala de conhecimento (imaginação como forma de conhecer). Assim, é na contracorrente dessa desvalorização da memória/imaginação que caminharemos, no sentido de uma abordagem cognitiva e pragmática, mais próxima das correntes idealistas.

Tomamos, portanto, para esta descrição o conto como construção e não como discurso porque entendemos que as configurações particulares nele contidas, verídicas ou fictícias sempre tenderão a constituir-se como uma construção sensível. E esta construção sensível que também chamamos ficção, ainda quando finge ser verdadeira, finge uma realidade e não um discurso, portanto resulta de uma organização singular de atributos particulares e não de uma concatenação de universais, como seria o caso do discurso.

O conto é ao mesmo tempo objeto verbal e objeto mental, vivendo tanto na memória como na imaginação dos destinatários e, sendo da ordem das coisas particulares, o seu sentido pode variar segundo o ponto de vista do leitor/interpretante, porque suscita mais que sentidos claros, suscita enigmas e tanto conceitos afirmativos como interrogações.

Mas como a noção de objeto se relaciona com a noção de representação, sempre resultará mais seguro considerar a narração (do conto) como um objeto autônomo, um fim em si, de cuja realidade como objeto, deve-se extrair sentido. É nesta perspectiva que teceremos considerações sobre uma experiência específica de leitura/interpretação.

Para tanto, consideramos o caráter processual da leitura, especificamente, no que se refere à estrutura ficcional. Esta, capaz a princípio de suscitar tensão no leitor, pode encontrar os sistemas referenciais do mesmo despragmatizados e o resultado pode não corresponder a uma significação, nem mesmo ao efeito projetado. No entanto, é pela combinação dos sistemas referenciais (do texto e do leitor), implícitos nas perspectivas textuais que a construção do objeto estético se dá. Assim, é na articulação da estrutura interna do texto com a lembrança encontrada e/ou buscada que o efeito se concretiza. O efeito é mais que uma simples atribuição de sentido, o efeito é uma experiência estética que tem conexão com a memória vivida ou imaginada.

O que se busca, portanto, no tipo de mediação que propomos é a resposta estética de significação fundada no vínculo entre subjetividade e intersubjetividade, porque na Modernidade houve uma inversão da hierarquia da representação (da natureza para a arte/ da arte para a natureza). Neste ponto, é importante destacar os conceitos de figura/fundo para alcançar os de schema/correção, tão necessários para a construção do objeto estético pelo leitor que nos acompanha.

Quando a ação passa a ser mais importante que imitar, os procedimentos passam a ser mais importantes que o objeto. Vale mais o ato performativo que o imitativo, porque mesmo o criar, no sentido clássico e renascentista de imitar passa necessariamente pela seleção e pela correção. Para a compreensão do texto literário, portanto, a percepção de uma formulação desde dentro é imprescindível e depende, ao mesmo tempo, do leitor. Neste

sentido, a apreensão de um primeiro código (figura), por assim dizer, que oferece diretrizes para a apreensão do segundo código (fundo) não pode ser negligenciada, pois é a partir dela que a significação do objeto estético pode ser produzida.

Com isto, queremos ressaltar a transcendência das noções de *background* e *foreground* com as quais opera Iser (1996) para a passagem da *mimesis* à *performance* como modos de expressar e compreender o ficcional. Pois, na medida em que o homem moderno não imita mais a natureza, mas as formas armazenadas na memória do artista e porque vivemos a insuficiência de uma visão cósmica ordenada e ordenadora é preciso conhecer o repertório de formas comuns ao artista e ao observador de arte.

Nesta perspectiva, cumpre-nos estabelecer uma diferença (eidética) entre dois objetivos, duas intencionalidades: a da imaginação voltada para o fantástico, a ficção, o irreal, o utópico e a da memória voltada para a realidade anterior, a anterioridade que constitui a marca temporal da “coisa lembrada”, do “lembrado” como tal.

Além disto, parece-nos útil recuperar a teoria do “super eu” (Freud) como instância moral de auto-observação, responsável pela formação dos ideais e do sentimento de culpa. A propósito, tomamos de Safatle (2011) a explicação de que há situações nas quais os próprios valores e normas podem ser irrealizáveis, ou seja, podem ser um construto contraditório que visa dar conta de disposições diversas e diversificadas, como no caso do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. Quanto à formação das massas, só podemos compreendê-las se virmos nelas a consequência das fraturas abertas no processo de formação do EU e de seus ideais, para o que “Negrinha” continua sendo um posto de observação privilegiado. Mais útil ainda para a construção do sentido dos contos indicados é o modelo da “suspeita de si”, legado de Freud que entende a forma de vida da modernidade como caracterizada, principalmente, pela suspeita em relação aos ideais que organizam os

processos de maturação de nossa vida social, que passam tanto pela afetividade, caso do conto “Gaetaninho”, como pela rejeição, repulsa, negação, racismo, caso do conto “Gringuinho”. Vale destacar que Freud sabia que sua experiência intelectual colocava em operação um modelo de reflexão que desconstruía a estabilidade de nossas figuras gerais de normalidade e de maturação psíquica, o que nos ajuda a compreender que as valorizações ou discriminações são provas vivas das crises provocadas por nossos próprios valores.

Com base nessa materialidade dos contos e considerando a imaterialidade dos sistemas referenciais dos leitores é que se dá o processo de leitura/construção. No que se refere à materialidade dos três contos escolhidos, sabemos que vamos lidar com o outro, com o negro, o estrangeiro e que a imaterialidade (porque desconhecida até então, dispersa, heterogênea) das referências aludirá inevitavelmente à memória e à imaginação dos leitores. Desse encontro/desencontro/encontro, construiremos a significação possível para o grupo que se apresentar, naquele espaço/tempo. A significação obtida deverá revelar os usos da linguagem nos quais as formas de memória fizeram intersecção. Esse é o encontro buscado nessa prática de leitura; na qual a imaterialidade das referências é provisória e sempre passível de correção (entendida como amadurecimento, ampliação, aperfeiçoamento).

Ficcionalidade: importância na relação teoria e prática da leitura e da mediação

Assim, do reconhecimento da realidade - identificação do problema - e da escolha da intervenção adequada, procuramos teorizar as práticas de leitura, bem como buscar novos (?) caminhos para o ensino de literatura. Deste modo, examinar os efeitos do texto sobre o leitor para ajudá-lo no ajuste do seu ponto de vista, na medida em que a experiência de leitura vai gerando um

sistema de estruturas que exige uma resposta diferente da primeira impressão sobre o texto e, na medida em que a quantidade de experiências vai aumentando, propiciará, por sua vez, maior facilidade (habilidade) no preenchimento de vazios (JAUSS, 1979). A quantidade de experiências é, portanto, um quesito metodológico, posto que levamos em conta o mundo extraliterário, do qual selecionamos certos sistemas e normas, no sentido de auxiliar na materialização e ampliação de uma autêntica competência literária.

Considerando-se, por outro lado, que sem uma base de “resposta”, a aplicação de sistemas de pensamentos pode resultar em mais uma fórmula vazia derivada de dogmas recebidos, tomamos o cuidado de combinar a crítica subjetiva (resposta espontânea do leitor, a primeira impressão de leitura) com a crítica objetiva (respostas que se colocam em discussão numa situação pedagógica), porque já sabemos que o objeto da observação se modifica frente ao ato da observação e sabemos também que, uma vez conscientes das necessidades específicas de seu fazer profissional, os alunos de Letras se determinam a progredir em direção a essa especificidade. Tratamos, mais do que tudo, de substituir a superstição, crenças na ciência, aceitando em contraposição que as necessidades urgentes desta coletividade possam entrar em conflito com crenças sobre os paradigmas desta ciência. Contudo, reconhecer que é preciso aceitar este momento e intervir de modo positivo nele é dar crédito às muitas atividades que o leitor pode realizar no processamento do texto literário.

Pois, espera-se que com ou sem um trabalho de mediação a ficção que parte do mundo, retorne a ele. E ao fim e ao cabo, o que nos interessa destacar, nesta relação: reflexão (teoria) e descrição (prática) é a importância da compreensão do conceito de ficcionalidade e de sua aplicabilidade para a mediação de leitura de textos literários. A convicção de que a recepção é parte constitutiva do texto ficcional, o que na postulação de Stierle (1979, p. 121) equivale a dizer que a recepção surge das condições da própria ficção, é

o que nos move a uma prática em que o mundo pode ser visto como horizonte da ficção e a ficção como horizonte do mundo.

Em última instância, lembrar o estudante de Letras que as convenções das formas de representação em geral e da literatura em particular, se entendidas conforme Barthes (1999), “uma mensagem da significação das coisas” e esta significação entendida como processo de sentido e não sentido em si, pode resultar um substancial avanço na fruição do texto literário. Curioso pensar que isto é tão velho, mas que a escola brasileira ainda se pauta por saberes imóveis tratados por metodologias ainda mais imobilizadas e imobilizadoras. E o relevante das ideias de Barthes, no nosso modo de entender, é que elas estimulam que historiemos a própria representação do leitor dentro da História da Literatura. Assim, os contos, desde os maravilhosos aos pós-modernos, podem ser apreciados numa perspectiva persuasiva mais fechada ou menos fechada, nas quais os leitores podem realizar conexões livres entre o texto e o “escrito”, podem insistir nas referências e sentidos específicos (caso dos contos realistas), podem converter o leitor em produtor, ou animar o leitor a produzir sentidos diferentes, enfim a decidir se o texto foi escrito para ser lido (consumido), ou para ser escrito (produzido). Ao fim e ao cabo, qualquer instrumento de análise (marxista, formalista, estruturalista, psicanalítico, etc.) que apliquemos ao texto é capaz de ativar uma ou mais de suas virtualmente infinitas “vozes”.

Ainda na esteira de Barthes, é preciso destacar que a instrumentalização do leitor é a única garantia de uma recepção ficcional, porque fundada e fundante do discurso ficcional- um código - um lugar - que não é o da realidade, mas o da ficção, e isto nos compete ajudar a conhecer, sob pena de não estimularmos a formação do leitor crítico, porque não há crítica sem conhecimento e o conhecer exige vontade, determinação e, sem dúvida sem o tal prazer de que tanto falamos, mas do qual poucos usufruem, porque não há prazer sem esforço físico ou mental. Neste sentido não deveria haver lugar nos cursos de Letras (pelo menos), para crenças em espontaneísmo (em lugar

de espontaneidade), por mais que a pedagogia da contemporaneidade insista nessa balela que põe nossos estudantes entre os mais pobres cidadãos do mundo em termos de leitura. E a esta responsabilidade não podemos furtar-nos, uma vez que já há escritores manifestando-se contrariados que “nos dia de hoje, a experiência do leitor está exigindo a presença do autor”. Perguntamos: para quê? Além de posar para fotos, quê explicações o autor pode/deve dar para seu livro que o leitor não possa ele mesmo buscar? Esta é uma discussão para outro momento, mas acena para o mesmo problema.

Referências

BARTHES, R. *S/Z*. Lisboa: Edições 70, 1999.

CABAÑAS, Teresa. A razão prática da teoria. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, São Paulo, n. 16, p. 69-92, 2010.

Iser, W. *O fictício e o imaginário*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

ISER, W. O jogo do texto. In: LIMA, Luís C. *A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção*. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1979]. p.105-118.

ISER, W. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luís C. *Teoria da Literatura e suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 2 v. p. 955-984.

ISER, W. *Teoria da ficção. Indagações à obra de W. Iser*. Organização de João Cezar de C. Rocha. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luís C. *A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção*. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1979]. p. 67-84.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais. In: LIMA, Luís C. *A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção*. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1979]. p. 85-104.

LINARES, Luis Barrera. Introducción. In: _____. *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Ávila, 1993. p. 29-41.

RICOEUR, Paul. Da memória e da reminiscência. In: _____. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alin François et al. Campinas: Unicamp, 2007. p. 25-70.

SAFATLE, Vladimir. Freud e a suspeita de si. *Folha de São Paulo*, Ilustríssima, São Paulo, 12/06/2011, p. 4-5.

STIERLE, K. Que significa a recepção de textos ficcionais. In: LIMA, Luís C. *A leitura e o leitor. Textos de estética da recepção*. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1979]. p. 119-172.

TELES, Gilberto M. *Vanguarda européia e Modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 19-29.

Recebido em: 22 de julho de 2014.
Aprovado em: 22 de maio de 2015.