



A LIBERDADE FORMALIZANTE NA FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Sonia Inez Fernandes¹

RESUMO: A suposição de que o estudante já devia ter aprendido a ler o texto literário nos dois níveis de ensino que o permitiram chegar à universidade tem causado grandes distorções na formação dos professores e, sobretudo, tem produzido consequências nefastas para a formação dos leitores jovens e crianças sujeitadas a esses professores, em um círculo vicioso que parece não ter fim. Partindo-se, no entanto, do fato de que a relação entre os homens e a literatura é dinâmica e que há manifestas alterações no modo de compreensão das obras pelo leitor de hoje, invariavelmente tachado de desinteressado por esse tipo de texto e, considerando-se também as transformações que a própria literatura vem sofrendo, nos desafiamos a buscar procedimentos didáticos mais adequados para desenvolver a capacidade leitora, que tem sido deixada de lado em nome dos conhecimentos sobre literatura em todos os níveis de ensino e, em especial, nos cursos de Letras. Assim, porque nos parece imperativo levar em conta as mudanças das práticas sociais para o contexto das práticas didáticas, nos dedicamos a transformar os conhecimentos adquiridos, especialmente sobre narrativa, ao longo da vida acadêmica, em ferramentas de mediação de leitura do texto literário. Estas se constituem de procedimentos ajustados a cada situação de leitura, em uma perspectiva de que a literatura é um produto histórico e como tal deve ser conhecido, apreciado. Nesse sentido, o texto que propomos trata de estratégias de leitura, de abordagens do texto literário que possam ajudar o futuro professor enquanto mediador de leitura do texto literário, nos variados contextos em que vier a atuar.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas didáticas, Mediação de leitura do texto literário, Educação literária.

RESUMEN: El hecho de tomar como “a priori” que el estudiante brasileño llega a la Universidad teniendo pleno dominio de las habilidades lectoras ha provocado y sigue provocando consecuencias nefastas en la enseñanza de literatura y consecuentemente de la relación lector/lectura, además de comprometer la mediación, en constante retro-alimentación de un círculo vicioso que parece no tener fin. En contraposición, si tomamos el dinamismo que supone la relación hombres y literatura y las transformaciones que cada uno de esos elementos soportan a lo largo

1 Universidade Federal de Santa Maria. E-mail para contato: sofernan@terra.com.br.

del tiempo, podemos llegar a desarrollar actividades didácticas que respeten las situaciones de lectura en sus particularidades y en las cuales la mediación puede darse de modo a contribuir para que el estudiante de los cursos de Letras se sienta seguro para actuar. De esta manera el texto presenta una propuesta de trabajo en la dirección del uso de las herramientas invisibles (Todorov, 2009), puesto que más volcadas hacia la formación de profesores y menos de especialistas. En una cultura fuertemente oral y coreográfica como la brasileña, la enseñanza de lectura es urgente y la mediación, una estrategia indispensable en la lectura de textos literarios.

PALABRAS-CLAVE: Prácticas didácticas, Mediación de lectura del texto literario, Educación literaria.

Da crise da leitura

A crise da leitura se dá na mesma linha das crises da modernidade, mais especificamente as relacionadas ao tempo, às formas de lazer e aos hábitos de consumo estimulados ou não pelos meios de comunicação. Assim, há mais gente indo às livrarias e menos gente indo às bibliotecas. As livrarias são templos de consumo. Já as bibliotecas seguem sendo templos de saber, de busca de conhecimento. Essa equação foi alterada por conta da assimilação das livrarias pelo mundo do consumo e, nessa esteira, apesar do aumento de consumidores, faltam leitores. Aqueles que compram os livros não são necessariamente leitores competentes e, por conta disso, precisam tanto de um meio acolhedor quanto de companheiros de viagem, pois o interesse pela leitura se propaga justamente em ambientes favoráveis ou em companhias estimulantes.

O professor de literatura precisa ter em mente o contexto atual em que a leitura está inserida antes de impor, por exemplo, o estudo de Machado de Assis sem nem ao menos apresentar a elaboração ficcional da personalidade “mimada” e carrancuda de Bentinho ou as nuances da sociedade brasileira do século XIX, atrasada e ao mesmo tempo fascinante. É preciso ressaltar também que são a linguagem e a estrutura dessa obra que nos permitem compreender *Dom Casmurro* como um texto complexo e indispensável. Ignorar as demandas dos jovens quanto aos temas que lhes importam, além de perda de tempo, pode ser contraproducente, como mostram inúmeros depoimentos.

Assim, pensamos que seria mais produtivo substituir a motivação (espetaculosa), tão alardeada há quarenta anos, pelo verdadeiro interesse. A curiosidade que parte de dentro para fora, e que pode ser estimulada por boas relações entre bons leitores, permite deslocar a ênfase na motivação (unidirecional) no sentido da mediação (pluridirecional). As vantagens são evidentes: o comprometimento de ambos os envolvidos em vez da discutível responsabilidade de um e a incerta ação do outro. Despertar o interesse exige um preparo cada vez mais profundo e pessoal do professor, processo que encaminha o docente a alforriar-se das teorias pedagógicas, verdadeiras camisas de força que transferem do professor para o estudante as atividades destinadas a capacitar os leitores, invertendo a função precípua do professor nos níveis fundamental e médio.

Em texto recente, Benedito Antunes (2015) argumenta que a saída para o impasse que vivemos nos cursos de Letras pode estar na maneira de ensinar literatura. É preciso ter ciência, entretanto, de que nem sempre é fácil construir uma proposta de trabalho de forma autoral, autônoma e ao mesmo tempo coletiva. Antunes refere-se, ainda, à “influência da Estética da Recepção na

leitura e no ensino de literatura na escola básica, colocando-se mais ênfase na figura do leitor do que na obra ou mesmo no autor” (2015, p. 224), como aspecto positivo, e de fato o seria não fosse a má compreensão da Estética de Recepção.

Quando os críticos Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser equipararam os estudos sobre o leitor aos estudos sobre a obra e o autor, não pensavam reificar o leitor real, mas mostrar que havia no texto outra instância que não tinha sido objeto de estudo – a figura do leitor –, chamado “leitor implícito” e, mais tarde, “leitor virtual”, “leitor modelo” e “leitor configurado”, conforme os autores que também trataram do assunto nas décadas seguintes, tais quais Karlheinz Stierle, Roland Barthes e Umberto Eco. Por outro lado, os críticos consideraram que o leitor real tem óbvias conexões com o leitor implícito, como se verificou em decorrência de estudos posteriores. Para efeito de ensino, as impressões do leitor são razões de início de conversa que podem ou não ser ratificadas no processo de atribuição de sentido ao texto. Elas estabelecem a aproximação necessária para qualquer aprendizagem; porém, não podem permanecer como verdades a pairar pelos céus da sala de aula e fora dela, justamente porque há ferramentas capazes de fazer o leitor mudar de patamar no processo interminável de atribuição de sentido ao texto e são estas que precisam ser atualizadas nas práticas de leitura. Consideramos que, ao deslocar para o leitor a última palavra sobre o texto (o que na verdade era apenas a primeira), foi atribuída ao leitor a função de grande mestre de cerimônias da leitura, e a aplicação desta e de outras teorias da recepção perdeu totalmente o poder transformador.

Nesse sentido, pensamos que a pedagogia da facilitação – que continua a dominar a formação de professores –, a ênfase no lúdico, a consideração do nível do estudante para além do que uma relação pedagógica pode suportar, e que leva em conta o pouco repertório de leitura do aluno, influíram mais na proeminência do leitor sobre o texto do que propriamente a contribuição da Estética da Recepção. Com tudo somado, chegamos à atual distorção que se verifica no ensino de literatura, isto é, às contradições próprias de uma cultura de dominados que se apropriam do saber sem muita noção das demandas concretas de sua sociedade em estágio de ascensão ao mundo globalizado. Muitos desses alunos se tornaram professores, o que aliado ao fato de, em muitos casos, procederem de contextos sociais mais afeitos à cultura oral, visual, coreográfica do que à escrita, resultou numa formação superior que pouco lhes acrescentou como leitores e menos ainda como mediadores. As carências não atendidas convenientemente agravaram os problemas inerentes ao processo de formação de mediadores competentes de leitura e ampliaram o círculo vicioso que se observa hoje: professores que não leem ou leem mal ensinando leitura e literatura.

Apesar da ressalva, concordamos com Antunes ao afirmar que a explicação para esse cenário está na “falta de preparo” e nas “condições de trabalho”, uma vez que alguns “docentes continuam ensinando literatura nos moldes do século XIX, quando o aluno não colocava em dúvida a importância do conhecimento literário para a formação educacional” (2015, p. 224). A intervenção da escola no ensino de literatura poderia ser reinterpretada, como propõe o estudioso, numa inversão de perspectiva: priorizando o desenvolvimento da leitura, deveríamos buscar modelos de ensino centrados no leitor (ANTUNES, 2015, p. 225). Acrescentamos, ainda, a importância de não deixar o aluno na falsa ilusão de que “o que ele acha do texto” é isso mesmo ou tão somente leitura possível.

Fala-se muito em ponto de partida, mas, na prática, o que vemos é a coincidência entre ele e o ponto de chegada. A pedagogia de reificação do saber daquele que chega para aprender causa certa aflição quando não se seguem a ela resultados objetivos, sem nenhum ganho para as gerações contempladas por essa condescendência. Seria salutar que o saber prévio contasse efetivamente para contrastar ou harmonizar com o novo saber, porém o que vemos é uma eterna “tábua rasa” que acomoda tanto os mediadores bem intencionados, os pouco preparados, como também os totalmente acomodados. Em ambos os casos, o papel do professor é neutralizado, pois se o estudante não avança, não muda de patamar, o professor não exerce sua função e o ensino só serve para enganá-lo.

É preciso voltar a ensinar e ensinar supõe transformar o conhecimento adquirido pelo professor em práticas didáticas construídas com vistas ao leitor real, a fim de que ele possa realizar filtragens e apresentar soluções pessoais. Só assim poderemos vencer o culto do espontaneísmo, do coitadismo, da primaridade, da ingenuidade, no sentido intelectual e também psicológico. Não basta fingir que “eu aceito o que você diz” ou “eu aceito sua visão” e não fazer nada ou não saber fazer nada para que haja avanços na qualidade de leitura dos estudantes. Nesse sentido, somos signatários das “ferramentas invisíveis” de que falam Todorov (2009, p. 41) e Antunes. Não é preciso tanta metalinguagem desde que as teorias aprendidas na universidade e interiorizadas pelos futuros professores se transformem em didáticas próprias ou, no mínimo, em reflexões que possam ser compartilhadas.

Da ascensão do leitor

Ao denunciar a fossilização dos estudos literários tanto em termos de história quanto em termos de literatura, Jauss ajudou a problematizar as metodologias relativas ao ensino de literatura, indicando que os textos deveriam ser analisados em contextos históricos diferenciados do seu momento de produção. Isso permitiria ampliar as possibilidades de interpretação e construção de sentido do texto, levando em conta tanto os leitores configurados no texto como o leitor real. Ou seja, a interpretação literária devia ser vista como uma ação diretamente afetada pelos leitores que refazem sua significação em épocas históricas diferentes, desmistificando a obra de arte e libertando-a de uma única visão que se impõe, especialmente, sobre os ensinamentos fundamental e médio, sob a forma de manuais ou da visão de especialistas empoderados. Para Jauss, “a função social da literatura só manifesta suas autênticas possibilidades quando a experiência literária do leitor entra no horizonte de expectativas de sua vida prática, molda sua interpretação do mundo e, desse modo, repercute em seu comportamento social” (*apud* Zimmermann, 1987, p. 53).

É desse modo que o leitor, principal agente da teoria proposta pela Escola de Konstanz (1967), se torna um elemento de fundamental importância no processo da experiência estética, posto que o aspecto fundamental de uma teoria fundada na recepção é o próprio relacionamento entre obra e leitor em determinado contexto de produção de sentido. Na perspectiva de Iser, trata-se da interação, ou relação dialética entre texto e leitor, que caminhou para uma teoria do efeito estético. Já para Stierle, “a recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeiam no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro, escrever uma crítica, pregar um papelão,

transformá-lo em viseira e montar a cavalo” (2002, p.121). São justamente as atividades que favorecem as reações que, por sua vez, constroem a compreensão que nos interessa e é delas que vamos tratar neste espaço.

Ao descrever o ato da recepção de três textos canônicos da Literatura Brasileira, a recepção aqui será considerada como processamento do constituído e não como constituição, distinção que acena para uma superação da etapa primária da recepção, na qual recepção se confunde com ilusão, sem, contudo, perder de vista que só “uma ilusão fundada na ficção é capaz de se transformar em experiência estética” (Stierle, 2002, p.134). É imprescindível, portanto, para o formador de leitores e/ou mediadores de leitura, a consciência da infinita possibilidade de atividades que englobam a leitura e o conhecimento de um repertório de técnicas de recepção, para as quais pressa e redução não são aconselhadas. Desse modo, desejamos alcançar uma didática da recepção dos textos ficcionais que, na visão de Stierle (2002, p. 136), deveria servir de base para o desenvolvimento de uma nova cultura de leitura. No entanto, refletir sobre a complexidade da experiência concreta da recepção já seria um logro considerável, porque metodologicamente trabalhoso, em face da pouca experiência de leitura dos nossos estudantes.

Ainda assim, ao considerarmos que o texto ficcional é sempre resultado de um trabalho ousado de constituição de sentido, é bom lembrar conceitos como a “faculdade de julgar” de Immanuel Kant, já que a faculdade de julgar é interminável, mas, na prática, encontra seus limites na história da vida do leitor (Stierle, p.142), cuja linearidade pode vir a ser superada em razão da sua disposição para a experiência de leitura. Além disso, a recepção concreta de um texto conduz necessariamente a várias leituras, as quais serão responsáveis pela captação da “ficção” no sentido que lhe confere Stierle e do qual nos apropriamos principalmente no caso específico dos textos literários, mas não exclusivamente. Nessa perspectiva, o processo de recepção encontrará seu limite apenas na capacidade do leitor de apreender o texto, o que levará em conta sempre uma elaboração metódica. Essa posição é importante de ser destacada, porque incorpora um sentido ignorado da constituição de sentido defendida por Iser, segundo a qual a leitura é fundamentalmente uma atividade criadora e para a qual converge inevitavelmente a capacidade imaginativa do leitor, mas não reduz as suas projeções, diríamos. Mesmo porque a visão reducionista transformada em crença, provavelmente, veio a ser responsável pelo que chamamos de “reificação do leitor” devido à superficialidade teórica e pouca prática de leitura da cultura de ensinar e aprender entre nós.

Parte do problema, acreditamos, está no fato de que, uma vez não tendo ferramentas específicas no campo da pedagogia da leitura, apelou-se para a simplificação, o que autorizou os professores a realizarem trabalhos sem verdadeira criatividade e com *achismo* de sobra. É bom esclarecer, no entanto, que a teoria da recepção de Iser, segundo Stierle, é uma teoria das variáveis da recepção justamente porque pode gerar propostas pedagógicas de aproximação ao texto literário. Contudo, ao preferir a visão de Stierle, “a recepção de textos ficcionais precisa de uma orientação teórica que lhe permita que se indaguem os vazios e as inconsistências do texto, do ponto de vista de suas implicações teóricas” (2002, p.151), e ao compreender essa distinção, damos um passo na direção do que chamaríamos “liberdade formalizante” que, parece, falta à prática de formação de leitores e de mediadores de leitura. É mister compreender que a predominância da forma é constitutiva do texto ficcional e, desse modo, prescreve uma condição para a recepção,

cuja consequência imediata é não abandonar o trabalho com o texto literário à mera capacidade imaginativa do leitor, pois convergir para uma atividade criadora não significa transferir para o texto as primeiras impressões do leitor.

Stierle e Iser concordam no que diz respeito ao “caráter formal da ficção [ser] determinado pela qualidade que esta possui de ‘representar’ enquanto ordenação de conceitos, formas possíveis de organização da experiência” (2002, p.152). Nossa opinião converge com a dos autores, uma vez que é imprescindível reconhecer que a ficção não é uma representação do mundo, mas sim uma representação da possibilidade de organização dos complexos da experiência e, em decorrência disso, reconhecer que a ficção é uma categoria que importa tanto para o formador de leitores como para os futuros mediadores, uma vez que nem o produtor de ficção nem o receptor podem ultrapassar o horizonte de experiência que é próprio. Assim, o conhecimento metódico não se opõe à compreensão primeira, mas a amplia, porque assegura ou problematiza a experiência estética. É para isto que ela serve, ou dito de outro modo, sua função não está em oferecer respostas concretas e sim servir de orientação para a experiência do leitor. Para que não se leia no vazio, como permitem algumas práticas pedagógicas, trazemos novamente Jauss, que

vê a estrutura deste horizonte determinada por três fatores: pelas normas conhecidas ou poética imanente do gênero literário; pelas relações implícitas com obras conhecidas da história da literatura em questão; pela oposição: ficção/realidade, função poética/função prática da linguagem (*apud* Zimmerman, 1987, p.41. Tradução nossa).

Esses fatores corroboram a essência da obra de arte e essa essência repousa na historicidade, no efeito que, por sua vez, depende do progressivo diálogo com o público. Sem entrar na polêmica de Jauss contra a sociologia literária objetivista de Escarpit, porque Jauss faz perguntas à estética, não à realidade, o que nos interessa é justamente o caráter de imagem e de agente de um processo histórico e social que analisa as bases objetivas das estruturas de recepção histórica variáveis que se traduzem em metodologia e não em infinitos comportamentos ditos espontâneos.

Cabe, entretanto, reconhecer os horizontes de expectativas em estratos e nos colocarmos no papel de mediadores e de formadores de mediadores no contexto das “forças produtivas literárias”, tomando por base o conceito de “leitor implícito”, de Iser, como parte dessas forças, uma vez que nosso papel, ainda que subsidiado pelo estético e histórico-social, é mais pedagógico. Desse modo, nosso trabalho está mais voltado para a leitura prescrita no texto e menos para a tipologia de possíveis leitores. Este, definitivamente, não é nosso propósito.

Também não é nosso propósito dialogar com as reflexões de Bourdieu, porque o autor aspira a uma validade particular da obra de arte que, em boa medida, reflete uma problemática restrição da função cognitiva da literatura para a qual não há consenso na sociedade capitalista em que vivemos. Além disso, em um país de conhecer instável como o Brasil, a leitura como possibilidade de conhecimento para posterior discussão do sistema cultural deve andar em paralelo ao seu valor de leitura de situação, para o qual a experiência é um valor insubstituível. Essa é a chave para nossa proposta. Para ela, o leitor em formação não deixa de ser um leitor privilegiado, pois suas informações sempre servirão de suporte para a compreensão do estreito relacionamento entre literatura e história, literatura e estética. O leitor constitui-se em possibilidade a ser expandida e não em condição exclusiva.

Reconhecemos, portanto, uma crise da leitura dentro de um contexto que, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático, está ligado à ascensão da figura do leitor e, considerando esse fato histórico, um ponto a partir do qual a ciência da literatura pode compreender-se a si mesma e em função social. Propomos a sistematização de experiências nas quais a recepção dos textos ficcionais serve para delinear um campo de referência dentro do qual o leitor participa não só das estratégias pedagógicas mas também da criação da proposta de leitura do texto literário, além de se situar em relação aos textos que conformam o sistema literário brasileiro e se orientar para nele formar outros leitores. Ao fim e ao cabo, trata-se de autonomia do professor, construída sob a perspectiva dialética do conhecer, que, estimulando autonomia no estudante de Letras, contribui para a autonomia dos leitores mediados.

Da recepção

A crise da leitura pode ser assim considerada, em um primeiro momento, em razão da ascensão do leitor real e, em um segundo momento, em razão da dificuldade de propiciar ao leitor experiências de leitura que conciliem as duas perspectivas, quer seja a do leitor real e do leitor configurado pelo texto.

A nossa proposta de ensino inicia quando tomamos não as obras como tema, mas um tema que seleciona as obras – no caso, o da prostituição. A partir de uma demanda dos estudantes homens, mulheres, homossexuais e transexuais assumidos, que já temos em sala de aula, selecionamos as obras *Lucíola*, de José de Alencar, *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, e *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade, por considerá-las produtivas para a discussão do tema em uma perspectiva histórica e também estética. A ideia é dar acolhimento à demanda dos estudantes e mostrar como a literatura tem profundas ligações com a vida; porém, tem suas próprias condicionantes que, uma vez estudadas, nos ajudam a compreender as condicionantes da vida. Essa posição tem a vantagem de não impor simplesmente o estudo de alguns clássicos da literatura, mas inovar quanto ao processo de recepção: sem deixar de estudá-los, transformamos o que seria uma recepção passiva em uma recepção ativa. O propósito repousa em dificuldades como, por exemplo, analisar textos em que as vozes narrativas são múltiplas sem que o leitor tenha um conhecimento vago do que seja o narrador. Como distinguir o narrador do autor? Como demonstrar uma ruptura sem que o leitor conheça o que veio antes?

Essas e outras questões nos levaram a voltar aos clássicos, depois de todo um périplo um tanto quanto vazio pela literatura de massas. Muitos estudantes, depois de gastarem o compreensível “isto fala do meu mundo”, “isto eu entendo”, passaram a perceber que esses textos não lhes permitiam ir além de um reconhecimento superficial da situação atual e menos ainda das condicionantes que passaram a identificar mais como vazios do que como respostas. As perguntas se sucedem: como preencher as lacunas de formação que dariam base para uma melhor compreensão do fenômeno tanto humano como literário? Que modelos sociais e/ou estéticos assimilaram a prostituição? Qual era mesmo a novidade do ponto de vista narrativo que insere a obra em perspectiva negativa ou positiva? Nesse caso, o horizonte de expectativas do leitor deve ser objetivado e depois mediado.

O tema derivou evidentemente de um quadro atual, o das discussões sobre o livro *O doce veneno do escorpião*, de Bruna Surfistinha. O *best seller*, também adaptado para o cinema com o título “Bruna Surfistinha”, ficou muito conhecido entre estudantes de Ensino Médio, o que gerou nos licenciandos de Letras em situação de Estágios de Observação debates calorosos sobre comentar ou não em sala de aula esse tipo de literatura. A questão pareceu mais fundada no tema do que no tipo de literatura; por isso, o professor aproveitou para construir com o grupo de futuros mediadores uma prática de leitura na perspectiva da história da literatura brasileira, porém em lugar de tratar de história, tratamos de literatura e de leitura do texto literário. A estratégia atendeu às expectativas dos estudantes de várias posturas morais, dos mais conservadores aos mais liberais, porque ambos puderam arejar suas ideias fossilizadas e se sentir estimulados a buscar caminhos próprios de tratar o tema dentro e fora da literatura.

A escolha dos três romances derivou de longo trabalho com cada um deles em separado e, só mais tarde, vistos sob uma perspectiva temática, no sentido de compreender como a figura do leitor era estruturada em cada uma das obras em relação com a estética que as abrigava e como as diferentes formas permitiram diferentes enfoques do tema da prostituição, é que conformamos a proposta. Começamos por colocar em cena o texto de José de Alencar, *Lucíola*. As primeiras impressões invocadas pelos leitores se referem ao estranhamento face ao enredo. Como uma mulher (é a personagem Lúcia que chama a atenção do leitor) troca toda uma vida de cortesia por um amor que nem se cumpre, cheia de culpa e de autoflagelo?

Muito se discutiu sobre o enredo até que o narrador fosse mencionado. A falta de atenção ao narrador, afinal, não se dá apenas pelo fato de que os leitores pouco preparados (*leitor 1*) não se dão conta da instância narrativa por simples ignorância, mas também porque a ênfase do narrador está na trajetória da personagem. No entanto, o leitor mais preparado sabe que a visão que teremos da personagem está configurada pelo ponto de vista do narrador e, além do mais, ele também é personagem, portanto, comprometido com o que narra. É na esteira da recepção, portanto, que o embate entre narrador e leitor vai se dar. O *leitor 1* tende a construir uma visão da personagem sem levar muito em conta a visão do narrador, enquanto o *leitor 2* percebe o narrador ainda que possa não ter conhecimentos para justificar essa construção. Ao serem instados a considerá-lo (o narrador) de um modo mais objetivo, o que salta à vista é a oposição masculino x feminino, que servirá de fiadora da atribuição de sentidos até que novos conhecimentos se agreguem e o leitor venha a reobjetivar sua leitura. Na medida em que o leitor se dá conta de que quem narra é um homem que não apenas vive, mas projeta seus valores como sendo os da sociedade brasileira do século XIX, a personagem feminina passa a ser analisada de modo diferente. Suas decisões podem não ser necessariamente as de uma mulher da vida, mas sim derivadas das escolhas do narrador em nome do paradigma da escritura do Romantismo e dos códigos de conduta e utópicos da sociedade da época. O momento em questão é particularmente estimulante para o mediador, pois acena para a possibilidade de que é possível ensinar literatura, tecnicamente falando, sem cair em tecnicismos, que não são condenáveis por si mesmos e sim pelo uso abusivo e até exclusivo que se faz deles algumas vezes.

Fica assentado que o narrador se desdobra em pelo menos duas funções: a primeira, de narrador, na qual o autor se projeta, e, por isso, a presença da ideologia da sociedade em fase de aburguesamento, do processo de institucionalização e de formação da literatura e cultura brasileiras

caracterizadas por um conjunto de valores se não copiados, imitados e transpostos para o Brasil com as adaptações que o momento e o fôlego de Alencar permitiam – fôlego que não era pequeno, como sabemos; e a segunda, a de narrador em primeira pessoa, que conta como vivenciou os sentimentos postos em cena no romance, valendo-se de procedimentos próprios da estética romântica e, estruturalmente, de uma carta a uma respeitável senhora, a qual emoldura o romance, dando lugar a vários vazios. As leitoras são raras no ambiente da primeira metade do século XIX brasileiro e, sobre elas, o narrador tem ou finge ter preocupações moralistas, podemos dizer. Contraditoriamente, saltam à vista procedimentos como a sedução, o jogo, os objetivos declarados e os não declarados, os modos de tratar coerentes com a fase primária da ascensão da burguesia em um contexto de catolicismo primitivo. Foi possível discutir tudo isso com os *leitores 1 e 2* dentro de um marco de paralelismo entre a construção do Brasil “moderno”, em que a sociedade escravocrata estava em pleno funcionamento, o que lhe garantia certa estabilidade, porque já independente de Portugal, e a construção do romance brasileiro, capaz de falar, ainda que artificialmente, de um país em formação, expondo suas escolhas ideológicas e estéticas.

Para auxiliar na avaliação dos leitores, que acenavam para uma incongruência entre arte e vida, foi oportuno lembrar *O mundo como vontade e representação*, de Arthur Schopenhauer, uma vez que Lúcia toma em suas próprias mãos seu destino e projeta o caminho que lhe permite voltar a ser Maria da Glória, assim como Paulo, narrador-personagem, constrói o livro a partir de sua própria experiência. A vivência é pretexto e ao mesmo tempo figura que dá forma ao texto – não esqueçamos que a carta é um tipo de texto que supõe, por princípio, um interlocutor. O recurso ambivalente não é facilmente percebido, ainda que incluso na tessitura narrativa, conforme se lê em “não pensava, quando comecei a escrever estas páginas que lhe destino, lutar com tamanhas dificuldades; uma coisa é sentir a impressão que se recebeu de certos acontecimentos, outro comunicar e transferir fielmente essa impressão” (ALENCAR, 1997, p.41) e nestes fragmentos: “a minha história é imoral (...). Caso a senhora cometesse a indiscrição de ler estas páginas a alguma menina inocente (...). Entretanto, se este manuscrito tivesse de sair à luz pública algum dia (...)” (ALENCAR, 1997, p.42).

As conversas entre o narrador e a destinatária das cartas são proporcionalmente escassas se comparadas com as digressões sobre a complexidade da existência que acabam por colocar em xeque as crenças lineares, porque provincianas e, como tal, representativas do Brasil da primeira metade do século XIX, contexto do narrador-personagem. Em resumo, as cartas narram um tempo da existência do emissor que se constituem no romance propriamente dito. Elas são o gesto de comunicação ficcionalizado pelo escritor que, não por acaso, invoca o diálogo do narrador com o leitor. O romance se inicia pela nota da remetente ao autor (das cartas) em que aqueles pejos (ou falsos pejos) do narrador são avalizados pela remetente “reuni as suas cartas e fiz um livro. (...) Deixe que raivem os moralistas” (ALENCAR, 1997, p.12). É interessante observar que o excerto composto pelos primeiros parágrafos do texto venha a se constituir justamente numa espécie de advertência ao leitor, na qual o escritor, valendo-se da voz feminina da remetente, se resguarda de futuros ataques e julgamentos morais. Ao mesmo tempo, oferece ao leitor de hoje a situação do alcance da leitura nos idos de 1861: “demais, se o livro cair nas mãos de algumas das poucas mulheres que leem neste país” (ALENCAR, 1997, p.12). Postas em cotejo, essas duas passagens permitem que o leitor possa inferir, entre outras coisas, a dimensão ética e

até pedagógica da obra, com todas as ressalvas que o leitor atual fará. Mas é nisso que está toda a graça do trabalho, uma vez que “vontade de representação”, extensiva a qualquer leitor, resultará na sua própria interpretação, ou seja, em uma leitura-produção.

Arte é detalhe e ler é encontrar detalhes que fazem a diferença. Ao se darem conta de que as estratégias discursivas do romance já estavam anunciadas na nota (“ao autor”) para a qual ninguém havia dado a menor importância, os leitores, em geral, ficam interessados em observar com mais cuidado os procedimentos literários, o que lhes confere uma segurança nunca experimentada. Uma delas derivou do fato de aprenderem a perceber os procedimentos que marcam o dirigismo do narrador de *Lucíola*, de como o leitor é comandado pelo narrador, de como ele seleciona o foco narrativo e que implicações isso apresenta para a interpretação. Se o posto de observação privilegiado pela leitura passa a ser o narrador, as projeções do leitor passam a ser passíveis de correção, de reparos, de ajustes e não mais de defesa de um ponto de vista ingenuamente calcado na impressão. Esse pode ser considerado o ganho mais fecundo na direção de um trabalho mais prolongado e o Romantismo é particularmente profícuo para a aprendizagem.

Do dirigismo de José de Alencar² à duplicação da realidade de Aluísio de Azevedo com relação a *O cortiço*, a apreensão do narrador acontece depois das análises dos incontáveis quadros, personagens e conflitos com os quais o leitor se depara, porque as partidizações se impõem de imediato no que se refere à recepção. Isso se explica porque o ponto de vista narrativo realista dá a impressão de que as coisas acontecem de forma semelhante na literatura e na vida prática. Por isso, as questões que surgem derivadas das primeiras impressões de leitura têm muito a ver com questões que estão na ordem do dia, nem sempre as mais coerentes com o texto, mas que são pinçadas por algum vínculo com o momento vivido pelos leitores. É o caso da personagem Rita Baiana, que não é considerada prostituta pelo narrador, mas demandou mais comentários acalorados sobre a liberdade das mulheres do que o tema da prostituição propriamente dito, sobre o qual Leoni, Pombinha e Senhorinha constituem um sem saída para as meninas de *O cortiço*. A questão dos costumes se sobrepõe às demais, efeito da estética realista. Como consequência, as discussões sobre ser branco/português ou ser mestiço/brasileiro, bem como a questão econômica, ficam secundarizadas, o que também é compreensível se considerarmos a idade dos leitores e suas preferências.

O fenômeno descrito ocorre invariavelmente nas situações de leitura e obriga o mediador a acolher a curiosidade e a necessidade dos leitores de tratar do assunto sem perder o foco na literatura. Por um lado, não podemos nos furtar a substituir uma ênfase por outra, no sentido de não perder a oportunidade de ler o romance, quer privilegiando um ângulo ou outro. Importou, portanto, tratar do tema da liberdade das mulheres, pois, a discussão colabora para a compreensão das contradições e das especificidades da prostituição. Por outro lado, não se negocia a análise da perspectiva histórica, uma vez que ela contribui para esclarecer que essas questões que afetam o público de hoje já eram observadas em escrituras do século XIX, o que demonstra a medida de como a literatura está relacionada com a vida apesar de possuir um código específico para apresentar e desenvolver a ficção.

Para os leitores seduzidos por Rita Baiana, ela representa a relação mulata x liberdade e pode ser considerada uma protomulher brasileira no sentido erótico, enfatizado dentre os vários âmbitos

2 Ver RAMICELLI, Maria Eulália. “A configuração retórica do leitor em *O guarani*: leitor aprendiz”. *Cadernos Literários*, n.1, v. 23, 2015, p. 85-100.

da liberação feminina que se impôs ao longo do século XX. Frente a essa visão, é curioso o fato de que haja pouca distinção entre mulheres pobres, classe média e ricas em termos morais. Os costumes e a moda quase apagaram essas diferenças. Paralelamente, as negras são vistas como mais dedicadas ao trabalho duro (de que Bertoleza é o ícone mais expressivo), inclusive no que se refere ao estudo, enquanto as mulatas estariam mais voltadas para a dança, o canto, o esporte e o culto ao corpo, atividades que restringem menos o corpo de forma geral.

Para o público selecionado, Rita Baiana é o próprio emblema do que se encontra na sociedade e essa visão se constituiu um posto privilegiado para compreender a escritura realista. Foi a partir dessas impressões arraigadas entre os leitores que pudemos avançar no sentido de tratar das tensões que configuram o texto. As tensões entre os dois lugares, a habitação coletiva (cortiço São Romão e suas duplicações: Carapicus e Cabeça de Gato) e o sobrado do Comendador Miranda; entre os dois lugares e os modos de viver resultantes das duas etapas de acumulação de capital; entre duas ordens complementares da realidade, os lugares e as relações humanas; entre brasileiros e portugueses, homem e mulher, gente do bairro e gente do centro. As visões antagônicas construídas pela estética realista são particularmente pedagógicas para o leitor, o que lhe permite com certa facilidade encontrar o terceiro termo, ou seja, as relações de trabalho e de ganho que medeiam essas relações e que produzem mobilidade social.

É justamente na questão da mudança de *status* social que se pode aprofundar a leitura do texto, pois é o trabalho que permite a ascensão de João Romão, mas também a de Pombinha. Não se discute mais a questão moral, pois os leitores se dão conta de que ela não está em jogo no sentido que eles haviam depreendido no início do trabalho – e isso passa a fazer toda diferença para os leitores. Ao compreender melhor e com mais detalhes a questão social, o tema da prostituição passa a ser olhado pelos leitores em uma espécie de diapasão no qual a luta de classes e a alienação que nem sequer estavam sendo consideradas ganham destaque. Disso, surgem mais leituras e discussões para tratar de acumulação de capital, de passagem do estado de natureza ao de cultura, da alegoria do sol, até alcançarmos o conhecimento da grande metáfora que é *O cortiço* – metáfora da física, da biologia, da história, além da economia. A escolha do título também é estratégia de comunicação, no sentido de que o jogo do espontâneo e do dirigido (CANDIDO, 2011, p.35) são constitutivos da relação leitor-texto, uma vez que Rita Baiana é a representante do mundo espontâneo, enquanto Pombinha do mundo dirigido, e isso se reflete no tocante à aproximação e ao distanciamento do leitor em relação às personagens. O cortiço ambivalente, portanto, levaria ao reconhecimento ou à negação de um Brasil? Tarefa para o leitor. A estética realista é menos óbvia e simples do que parece, na medida em que expõe os processos e deixa para o leitor decidir sobre liberdade e dependência. Isso era o que estava implícito na atração pela vida de Rita Baiana em detrimento da de Pombinha. Ou não?

É preciso aceitar as variáveis da recepção, introjetá-las na cultura de leitura do texto literário para irmos elaborando metodicamente as ações de mediação. Como o nosso propósito é ir percorrendo esse veio, o da relação entre o leitor configurado no texto e os leitores reais, além de atender suas demandas, uma obra chama particularmente a atenção. Trata-se do romance/idílo *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade, que em cotejo com textos anteriores traz desafios específicos. Assim sendo, começemos pelos “51 leitores” a quem o narrador se refere (ANDRADE, 1989, p.57) e com quem dialoga ao longo da narrativa. Não se trata aqui da peculiar

provocação de Machado ao leitor, como em *Dom Casmurro*, por exemplo, mas de um diálogo fundante do narrador, como podemos observar nestes excertos: “isto do corpo de Fraulein não ser perfeito, em nada enfraquece a história” (ANDRADE, 1989, p.58). Está claro pelo anafórico que o narrador dialoga com o leitor e com ninguém mais.

Outro procedimento muito utilizado é a projeção do discurso de terceira pessoa em discurso de primeira. Vejamos, a narrativa começa em terceira pessoa e assim se mantém enquanto apresenta o ambiente onde vai se desenrolar o enredo: “a porta do quarto se abriu e eles saíram no corredor” (1989, p.49). Mais adiante, “terça feira o táxi parou no portão da Vila Laura” (p.49). “A moça, depois das cortesias trocadas com a senhora Sousa Costa (...)” (p.50). No entanto, ao descrever Fraulein, o narrador abandona a objetividade e projeta sua subjetividade, como se nota em “o que mais atrai nela são os beijos, curtos, bastante largos, sempre encarnados. E ainda bem que sabem rir” (p.58). Mais adiante é a ironia o procedimento ao qual recorre reiteradamente o narrador. Primeiro, vale-se de uma interjeição, “qual!”, que repetida a seguir em “qual! Fraulein não podia se sentir a gosto com aquela gente!” (p.59), nos sugere inquestionavelmente a presença de um leitor. O leitor não pode se esquivar, porque, entre um aparecimento e outro da interjeição, o narrador retoma e corrige contundentemente o comentário anterior, o que não poderia fazer se não estivesse se dirigindo ao leitor, considerando-o de forma peremptória.

O leitor é, portanto, parte integrante do texto e está subentendido em face das inúmeras avaliações, críticas e concordâncias do narrador, como se pode observar neste excerto: “Fraulein se sentiu logo perfeitamente bem dentro daquela família imóvel mas feliz” (1989, p.59). Note-se outra vez a ironia nesta oposição “imóvel/feliz”. Contudo, para surpresa do leitor, ele tem justo na sequência uma explicação para a atitude de Fraulein: “podia porque era bem alemã. Tinha esse poder de adaptação exterior dos alemães, que é mesmo a maior razão do progresso deles” (p.59). O narrador dá a conhecer a justificativa da personagem, entretanto, não o faz sem antes manifestar sua própria opinião a respeito: “Qual! Fraulein não podia se sentir a gosto com aquela gente!” (p.59). Esses e outros incontáveis procedimentos nos autorizam reconhecer que, nesse caso, há uma atitude positiva do narrador frente à prostituição, ou mais especificamente, frente a essa personagem singular, o que sinaliza a perspectiva expressionista da obra.

O acolhimento do narrador para com a personagem que, sabemos, é uma “professora de amor” e não uma cortesã, como Lúcia (*Lucíola*), uma prostituta, como Leoni e Pombinha (*O cortiço*), ou uma moça livre como Rita Baiana (*O cortiço*), além de evidenciar atitude incomum, nos permite mostrar o quanto se avançou no tratamento do tema no escopo da literatura brasileira em paralelo com a observação da “dramatização da relação do escritor com seu público”, conforme nos explicou Guimarães (2004, p.29) em relação à obra de Machado de Assis. Assim, no contexto da sociedade brasileira, foi permitido à mulher lançar mão do corpo em última instância, quer seja para resolver um problema de família (Lúcia), quer seja para o seu próprio sustento, levada pela inocência (Pombinha) ou motivada pela consciência (Fraulein). Nesse sentido, Romantismo, Realismo e Expressionismo nos ajudam a esclarecer os modos como o tema é desenvolvido e quais as condicionantes literárias, em concordância ou em descompasso com a realidade, geraram as obras.

Na perspectiva de uma elaboração metódica autoral (sem pretensão de originalidade) em consonância com inúmeras atitudes semelhantes e diversas que se podem recolher com vistas a uma

História do Ensino de Literatura no Brasil, recorro ao comentário de Gilberto Mendonça Teles (1977) ao aludir à “falta de sistematização do processo evolutivo do discurso literário” sobre o ensino da literatura brasileira no Brasil. Ele se referia ao discurso que construímos sobre as obras e não a elas propriamente. Assim, se, por um lado, acolhemos a demanda dos leitores sobre o tema, por outro, demandamos nosso discurso da apreensão da relação narrador-leitor nos três romances para que pudéssemos compreendê-la numa visada histórica e estética. O efeito sobre o leitor tem papel preponderante, uma vez que o ensino de literatura não pode escapar de inferências, ao mesmo tempo que elas são fundamentais para que a atribuição de sentido se faça competente.

A escolha dos três romances é arbitrária, por um lado, pois vários romances poderiam ser tomados. Por outro, é expressiva na medida em que busca desatar a série literária do tratamento histórico-cronológico ou da total dispersão das obras, sem conexão com o momento de produção ou com outras obras da série histórica. A escolha das obras deriva evidentemente da maior intimidade com algumas e menor com outras, porém a demanda dos estudantes pode obrigar o professor a fazer outras escolhas. A ideia inicial era tratar da série “mulheres derrotadas”, privilegiando o olhar sobre Capitu e Madalena, personagens de *Dom Casmurro* e *São Bernardo*, respectivamente, todavia as questões motivadas por *Bruna Surfistinha* exigiram novo rumo ao trabalho e afinal é disso que se trata o ensinar. Nunca estamos suficientemente preparados para tudo e perder uma oportunidade de ouro como essa seria imperdoável. Em nome de que o faríamos?

Nesse sentido, pretendemos responder de forma construtiva à crítica de Antunes (o problema está na maneira de ensinar literatura), pois o que se sugere neste trabalho é justamente proporcionar ao professor de literatura experiências de leitura em que diferentes ferramentas são alocadas para o trabalho com os textos. Mais do que isso, expandir confiança, lembrar delas para serem utilizadas em situação e perspectiva autoral, a fim de que a atitude possa alavancar propostas significativas para os leitores.

Nosso objetivo foi também trilhar um estudo na senda sugerida por Teles. O dirigismo, a ambiguidade e a interação são exemplos de procedimentos reiterados na produção literária, e tanto quanto outros, quando experienciados pelo leitor, colaboram para a construção de uma série literária própria. Formando leitores preparados, poderemos dar início ao ciclo de preparo de outros leitores. A experiência produtiva de leitura se faz, conforme nosso modo de ver, pela mediação, estratégia privilegiada de aprendizagem de literatura que, ao incorporar as vozes dialéticas constitutivas da atribuição de sentido dos textos, autor (narrador) e leitor, apreende as variáveis de leitura de um contexto cultural, contribuindo assim para a “sistematização do processo evolutivo do discurso literário”. Dessa maneira, pensamos atender tanto às demandas dos leitores em formação como as da teoria e crítica literárias que servem, em última instância, para ajudar a melhorar nossa cultura de conhecer.

Referências

ALENCAR, José de. *Lucíola*, São Paulo: FTD, 1997.

ANDRADE, Mário. *Amar, verbo intransitivo*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

ANTUNES, Benedito. “O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo?”. *Miscelânea*, v. 18, p.217-229, jul-dez 2015.

- CANDIDO, Antonio. “De cortiço a cortiço”. In: AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 7-37.
- GUIMARÃES, Helio de Seixas. *Os leitores de Machado de Assis: o romance machadiano e o público de literatura no século 19*. São Paulo: Nankin Editorial/Editora da Universidade de São Paulo, 2004, pp. 23-56.
- ISER, Wolfgang. “O jogo do texto”. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 105-118.
- JAUSS, Hans Robert. “A estética da recepção: colocações gerais”. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 67-84.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: EdUnesp, 2005.
- STIERLE, Karlheinz. “Que significa a recepção de textos ficcionais”. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 119-172.
- TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguardas europeias e Modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- ZIMMERMANN, Bernhard. “El lector como productor: en torno a la problemática del método de la Estética de la recepción”. In: José Antonio Mayoral (org.). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros, 1987, p. 39-58.