

em defesa de um ensino (planejado) de literatura pelos direitos do leitor¹

Marcello Bulgarelli*

Resumo:

Este artigo busca elaborar e colocar em prática uma alternativa metodológica – que considere os direitos do leitor – para que o ensino de literatura possa, ao menos, formar leitores literários autônomos críticos, capazes de fazer as suas escolhas de leitura, sabendo que o aprendizado do texto literário não é um todo absoluto, mas passível de ser constantemente ressignificado.

Palavras-chave:

ensino; literatura; direitos do leitor.

* Mestre em Educação pela FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Professor das Redes Pública e Privada de Ensino – e-mail: bulgarel@uol.com.br.

Abstract

The present article seeks to elaborate and implement an alternative methodology – considering the rights of the reader – so that the teaching of literature can, at least, educate autonomous critical literary readers, who are able to make their choices of reading while being aware that the learning of the literary text is not an absolute whole, but instead, it is open to being constantly resignified.

Keywords:

teaching; literature; rights of the reader.

Introdução

Partindo dos pressupostos de se utilizar o texto como unidade básica de ensino e de este ser funcionalizado como gênero discursivo, conforme proposto pelos novos paradigmas linguísticos para o ensino de Língua Portuguesa, é que se têm observado, com mais atenção, os hábitos com que alguns alunos da Educação Básica, na rede estadual de ensino, manipulam os textos literários com os quais convivem.

Na maioria das ocasiões analisadas, percebeu-se um lidar passivo em demasia para com o texto, como se ele não fosse dotado de linguagem perceptível, compreensível, como se a obra artístico-literária fosse desvinculada de qualquer outro agir humano, obrigando todo leitor a submeter-se ao lido, ao visto, sem poder, nem ao menos, contatá-la, que dirá confrontá-la, apoiá-la.

Acresce-se que, se chegavam a compreender o conteúdo temático de alguns textos, desde que este não requeresse uma atitude, uma reflexão mais crítica da parte deles, o mesmo não se poderia afirmar quanto ao estilo, nem quanto à construção composicional²

utilizados pelo autor das obras aparentemente lidas, corroborando a sensação de que estão acostumados a lidar com o ato de ler como se este fosse um produto preestabelecido pelo professor, único conhecedor desse universo tão distante com o qual deviam, de vez em quando, estabelecer contato.

Após a leitura de um artigo escrito por Catherine Tauveron (2004)³ — que trazia a discussão sobre os direitos que ambos, texto e leitor, precisam ter resguardados para que a leitura, no caso literária, possa acontecer com eficácia nos limites da sala de aula, mas que, devido à multiplicidade de agentes, não raramente pende ora para um, ora para outro vértice do triângulo professor – texto – aluno, tornando o ato de ler mais um embate de forças que um trabalho conjunto —, surgiu a hipótese de que essa alternativa metodológica centrada no aluno possibilitaria a ele se tornar um leitor literário consciente, sujeito dos significados que o texto trazia em si, hipótese essa que o presente artigo pretende discutir.

1. Direitos do texto

O texto – tal qual se considera hoje – é um objeto que clama pela colaboração de seu leitor, dando a este, simultaneamente, uma série de instruções para que sua apreensão seja, de certa forma, programada, a fim de não se poder dizer nada além daquilo que ele trouxe em si.

Mais, ainda que o significado do que se compreenderá da leitura de um texto não esteja posto *a priori*, sendo revelado a cada debate, a cada releitura, a *caminhada interpretativa*⁴ que caberá a cada leitor trilhar não é totalmente livre, visto que, por diferentes meios, seja o aspecto visual, a organização textual, por exemplo, o texto baliza, orienta a construção daquele sentido que o leitor construirá.

Assim, a expressão *direitos do texto* – a que se refere Catherine Tauveron – significa terem sido respeitados,

opiniões

por quem lê, os elementos mobilizados pelo autor, a fim de que a obra tenha sua intenção reconhecida e seu objetivo alcançado quando da reapropriação pelo leitor: a sua leitura possível.

Dessa forma, o gênero do texto e o horizonte de expectativas que ele sugere são relevantes na medida em que norteiam o modo pelo qual se descobrem os índices que permitirão ao leitor chegar a conclusões válidas. Por exemplo, em um romance policial, é preciso recolher o maior número de informações (aparentemente desconexas) possíveis, para que a solução apresentada, ao final, seja validada, sabendo-se distinguir o que importa do que não importa na resolução daquele determinado crime. Do mesmo modo, ao deparar com uma novela de terror, pode-se esperar lidar com aspectos que fogem à explicação mais racionalizada do mundo, não cabendo ao leitor cobrar uma lógica científica para confirmar a existência de um vampiro, como Drácula.

Mesma relevância teriam os demais elementos que compõem a narrativa – como as personagens, os espaços contextuais, a lógica dos percursos narrativos – cabendo ao leitor identificar o que permanece, o que se modifica ao longo da narrativa, o que motiva as personagens a se comportar de um determinado modo, que objetivos elas porventura têm ao se relacionar com o espaço e com as demais personagens, para que esse receptor apreendesse e compreendesse apenas o que o texto comporta, sem moldá-lo às suas expectativas, às suas intenções – o que ele pode, como leitor, livremente fazer, mas não no viés da leitura conduzida na sala de aula.

Outra característica textual que deve ser reconhecida pelo leitor são os elementos de intertextualidade, por exemplo, pois, de acordo com Bakhtin (2003), todo enunciado recupera marcas de outros textos, os que o antecederam, dialogando tanto com o passado quanto o porvir, uma vez que, também, marca o que depois se produzirá. Portanto, ao ler *Canção do Exílio*, de Murilo

Mendes, deve-se conseguir relacioná-la à *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, compreendendo a criticidade que a primeira traz, em oposição à segunda, para que possa construir outros significados que a leitura sem o referencial intertextual talvez não permitisse.

No entanto, Catherine Tauveron alerta para uma falha pedagógica que alguns professores cometem em suas aulas de leitura de textos, literários ou não, por confundirem “abusivamente” os direitos do texto com os direitos que o professor e os manuais didáticos se dão. Isso quer dizer que, ao reger a interação leitor–texto, ora os professores propõem questões que apenas reforçam o que concluíram previamente do texto, ora desconsideram os pensamentos divergentes que surgem; ora selecionam apenas trechos que saibam explicar e que se adaptam ao que se propõem debater, ora ignoram acontecimentos que possam desequilibrar a aula. Quando muito, encerram a análise com uma pergunta aberta (que possibilita aos alunos trazer sua impressão do texto), falsamente interessados na opinião dos demais leitores, em um simulacro de lhes dar voz, sem, realmente, escutá-la: alegar-se-á ser impossível mediar múltiplas respostas em um espaço tão curto de tempo, visto que haveria de relacioná-las aos elementos do texto, para que se justificassem.

Para que os direitos do texto sejam respeitados, é preciso lembrar o que Umberto Eco (*apud* Tauveron) afirmou:

um texto é um organismo, um sistema de relações internas que atualiza certas ligações possíveis e narcotiza outras [...] é possível de se dizer muitas coisas do texto, muitas vezes um número potencialmente infinito de coisas, mas é impossível, ou ao menos ilegítimo de um ponto de vista crítico, de fazê-lo dizer o que ele não diz. (ECO *apud* TAUVERON, 2004, p. 257-8)

Daí, compreender-se-á que respeitar, por exemplo, as características do gênero escolhido (e, por conseguinte, as expectativas nele encerradas) faz com que o leitor obedeça aos limites que lhe foram impostos, sem que sua participação se restrinja a cumprir o plano arquitetado pelo autor, muito pelo contrário. As veredas que se abrem a sua frente são inúmeras, assim como os deveres.

2. Direitos do leitor

Antes de pensar em ter direitos, o leitor tem de ser capaz⁴, necessariamente, de considerar a plausibilidade, a receptividade de sua interpretação, tendo por referência o dito do texto, justificando-se, preferencialmente, com as próprias pistas que recolheu ao longo da leitura.

Postos esses deveres (o da referência e o da justificativa), é preciso reconhecer que toda relação leitor-texto é mediada em duas esferas: a dos componentes afetivos e a dos cognitivos.

Não se pode negar que a leitura sofre a interferência do que é palatável ao leitor, tais como suas atitudes e seus valores – já atribuídos em grande parte pelo grupo a que pertence – em relação ao ato de ler, a si mesmo como leitor, ao gênero de texto com que terá de lidar, ao estilo linguístico utilizado pelo autor, ao conteúdo... balizando o modo pelo qual o leitor se posiciona diante do objeto texto, ora aproximando-o, ora afastando-o, intervindo tanto no seu modo de se apropriar do que lê quanto nas suas reações.

Por conseguinte, é esperado que a primeira reação de um aluno diante de um texto ao qual traz tantos pré-conceitos é o de não querer interagir, ou de fazê-lo com pouca disposição, como forma de manter suas opiniões livres de qualquer intervenção que o texto possa a vir lhe provocar, ou como forma de não demonstrar sua incapacidade leitora, expondo-o frente ao grupo-classe.

Deve o professor, logo, não se esquecer de que essa predisposição é originária da história pessoal de cada indivíduo, da cultura à qual ele pertence, cabendo-lhe não limitar a leitura a um ato técnico apenas, mas social e cultural também, prevendo ações que, se não ultrapassarem, ao menos possam dirimir esses obstáculos, permitindo a todo aluno se sentir não só acolhido pela atividade que se realizar, mas também incentivado a dela participar, apresentando e discutindo suas impressões de todo texto que vier a ler, sem que haja qualquer tipo de reprimenda por qualquer um dos partícipes: demais alunos e professor.

Se tiver ouvida sua voz, sem juízo algum de valor (cumprindo-se os deveres que dele se espera), o aluno leitor poderá identificar-se, ou não, com as personagens, com as situações que o enredo trouxer, podendo analisar o porquê dessa sua identificação, dessa sua reação ao lido, compartilhando e debatendo com outros suas impressões, validando o pensar, o sentir do outro e tendo validado, ao mesmo tempo, seu próprio. Perceberá, conseqüentemente, que seus direitos enquanto leitor importam para a construção do sentido do texto, alterando, pouco a pouco, aqueles mesmos valores e atitudes que, antes, impediam-no de se ligar à leitura.

No entanto, não são apenas os componentes afetivos que podem vir a interferir na apreensão do texto pelo leitor, os cognitivos – seu saber e seu saber fazer – também interferem.

Um aluno de Ensino Médio, cuja faixa etária varia entre 15 e 18 anos, dispõe de conhecimentos gerais sobre o mundo, conhecimentos esses hoje frequentemente aprendidos por meio de uma cultura midiática, cujas informações não possuem nem pedem aprofundamento ou análise. Por isso, acostumado a operar em níveis que exigem pouca reflexão, em que cada matéria jornalística, por exemplo, dura poucos minutos, não é de se estranhar que, diante de um texto literário, que pressupõe um tempo de conhecer diferente, muitos alunos

acabem criando restrições a participar da atividade leitora. Ainda mais, ao se lembrar que os conhecimentos linguísticos, textuais e literários são ainda reduzidos, é de se compreender o desconforto que possam sentir durante a aula de leitura literária. Afinal, dominar e manejar características do gênero textual, um dos direitos do texto a que se deve atender, é apenas um dos conhecimentos que ele pensa não ter.

Assim sendo, justifica-se que Daniel Pennac, em *Como um romance* (1993), tenha iniciado sua lista de direitos imprescritíveis do leitor com a negação da leitura: “o direito de não ler, o direito de pular páginas, o direito de não terminar um livro”. Direitos que devem ser compreendidos pelo professor, mas não aceitos de todo, se essa determinação em excluir-se da atividade for o argumento utilizado pelo aluno para justificar sua falta de habilidade. Porém, se levado a compreender que pode aprender, a qualquer momento de sua formação escolar, a, por exemplo, lidar com gêneros textuais os mais diversos, identificando e compreendendo suas características, a recolher dados que lhe permitam perceber os elementos que compõem as narrativas e as relações entre eles, a utilizar adequadamente a pontuação, esse aluno poderá começar a participar da construção de significados, perdendo o medo de se expor, de errar e passando a exercer – realmente – seus direitos enquanto leitor.

Daí, sim, retomando Pennac, poder-se-ia esperar daquele partícipe que usufruísse dos seus demais direitos, como “o de reler, o de ler qualquer coisa, a ser bovarista, o de ler em qualquer lugar, o de ler uma frase aqui e outra ali, o de ler em voz alta, o de calar”, pois, mesmo, calando-se, poderia vir a se perceber enquanto sujeito leitor. Porém, que o exercício desses direitos não levasse o professor a se sentir tentado a “validar divagações singulares, apropriações abusivas”⁵, somente por terem os alunos manifestado uma reação ao texto lido, esquecendo-se de resgatar os direitos do texto anteriormente discutidos. O que ocorre, às vezes, é que, na ânsia de incluir mais leitores à discussão da sala de

aula, o equilíbrio que deve haver entre os direitos do texto e os do leitor seja quebrado, ora se valorizando em demasia os primeiros, impedindo que se reaja ao lido, ora os segundos, relegando o objeto em questão a um plano secundário, pouco importando para a troca de impressões que se realiza.

3. Do equilíbrio instável entre direitos do texto e direitos do leitor

Segundo Catherine Tauveron, essa instabilidade entre as duas esferas – texto, leitor – ocorre por uma necessidade do professor de tentar apoiar-se em um modelo didático, que, pronto como costuma ser, não o capacita para lidar com os problemas de interpretação⁶ que ocorrem usualmente em classe, tendo por consequência ou uma leitura imposta pelo professor, pelo manual didático que se adotar (em uma confusão com os direitos do texto), ou uma “levitação subjetiva” (em que tudo é possível sob a ótica do leitor).

Outra estratégia de baixa eficácia que se costuma adotar de modo a atrapalhar o realizado em sala de aula é o de querer antecipar a intriga, por meio da leitura descontextualizada da capa, de uma situação inicial, de uma ilustração que venha a existir dentro do livro, sem que “orientação diegética” alguma tenha sido ainda construída, percebida pelo leitor, levando-o, desse modo, a elaborar quantas narrativas forem possíveis, “podendo levar ao infinito”⁷. Essa atividade que costuma ter a participação dos alunos, voluntariamente, por não requerer muita reflexão, nem muita obediência a regras que alguns não dominam⁸, não raro tem consequências que não colaboram com o desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos, antes reforçando e mantendo as habilidades que cada um já possuía.

Um leitor experiente, que consegue fazer boas antecipações, baseando-se em seu conhecimento anterior, sobre gêneros e autores, que espera “ser surpreendido

pelo enredo e ama deixar-se surpreender¹⁰, frustra-se com aquele tipo de antecipação realizada, levado a imaginar estar lendo um texto já conhecido. Ao invés de se aproveitar sua predisposição para a leitura, fazendo uso do que já existe em sua memória para ir além, empurrando-o para a aventura de novas descobertas, de outros prazeres, aquela atividade desconexa do texto propriamente dito não o seduz, fazendo-o projetar tratar-se de mais do mesmo.

Por outro lado, um leitor não experiente, que tenha dificuldade de leitura, seja devido aos aspectos afetivos, seja cognitivos, tenderá a se fiar em sua antecipação, visto que, por não dispor de tanta experiência leitora, faz uso da "vagabundagem sem bússola", ou seja, deixa-se levar pelo texto, sem muito aprofundar em sua interpretação. Credo ser sua antecipação correta, sem a dúvida semeada em seu interior, acabará desviando-se de confrontar o que antecipou ao que efetivamente leu, em um comportamento típico de "levitação subjetiva", assumindo ser o real aquilo que apenas especulou, tomando, em verdade, o lugar do próprio autor.

Portanto, a estratégia pensada pelo professor, ao invés de cooperar para que esses alunos não experientes superem suas dificuldades, antes as reforçam, fazendo-os crer que a memória do texto antecipado é o próprio texto, podendo acostumá-los à prática de que, se antecipar o conteúdo, não será mais preciso ler o texto. Daí, Catherine Tauveron conclui que lerão indefinidamente a mesma estória, ou serão "incapazes de ultrapassar o que interpretam para não desafiar a sua cultura narrativa ou sistema de valores; ou de conceber a sua parte considerando os direitos do texto"¹¹.

Entretanto, a antecipação é, sim, uma atividade que pode colaborar para que a relação entre direitos do texto e direitos do leitor se mantenha equilibrada, se for solicitada pelo próprio texto, programada de forma perspicaz, a fim de que o leitor, na maioria das vezes, seja levado a previsões que não se justificarão, como os

romances policiais fazem para que não se descubra, antes da hora planejada pelo autor, quem é o criminoso e quais suas motivações. Por conseguinte, poder-se-á debater que elementos do texto levaram a tais projeções, colaborando para que o leitor perca a ingenuidade que pode ter, aprendendo a ser crítico:

a antecipação provocada magistralmente não tem real eficácia que não a exercida sobre um texto enviesado, que convoca um duplo leitor modelo: ingênuo, primeiro; crítico, depois, e o convida a retroceder. E mais, a antecipação só é pertinente que no momento preciso onde a ingenuidade da primeira leitura será retomada e desmascarada. (TAUVERON, 2004, p. 257)

Ao retomar, portanto, a leitura anteriormente feita, em que o aluno foi enganado pelos elementos que o texto lhe apresentou, caberá ao professor, mais uma vez, insistir sobre a necessidade de argumentar e justificar as opiniões, apresentando provas tendo o texto por apoio, permitindo-se compreender o que antes passara despercebido.

Pode-se compreender, assim, por que o ensino de Literatura pelos direitos do leitor seria relevante para a aprendizagem como um todo, pois não se buscaria limitar o modo pelo qual o aluno lê o texto, mas, sim, instrumentalizá-lo com ferramentas para que pudesse tornar-se sujeito leitor.

No Brasil, ainda há poucas experiências sendo realizadas a partir desse paradigma, o que, por um lado, serve de incentivo aos professores que queiram testar diferentes estratégias, na tentativa de rever o modo pelo qual o ensino de literatura tem ocorrido em sala de aula. Por outro, entretanto, esse ineditismo pode reprimir essas tentativas de buscar os direitos do leitor, diante da incerteza de alcançar algum resultado eficiente e da insegurança de se encontrar alguém com quem partilhar dúvidas, metodologias, resultados.

Porém, é certo que o ensino de Literatura pelos direitos do leitor tem uma longa vereda por onde caminhar, podendo vir a ser uma possibilidade pedagógica eficaz para a construção de novos leitores literários.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. "Os Gêneros do Discurso". In *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ROUXEL, Annie. "De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus". In DUFAYS, J-L. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Louvain : PUL. 2007.

TAUVERON, Catherine. "Droits du texte et droits des jeunes lecteurs: un équilibre instable" . In ROUXEL, Annie, LANGLADE, G. *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: PUR. 2004. p. 255-266.

Notas

1 Este texto é uma revisão do artigo originalmente apresentado no XII Simpósio Nacional de Letras e Linguística (SILEL), realizado pela Universidade Federal de Uberlândia em 2009.

2 Estilo e construção composicional, aqui, entendidos na acepção bakhtiniana.

3 Não tendo sido o livro ainda publicado no Brasil, é do autor deste artigo a tradução de todas as citações feitas aqui.

4 GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Segundo Geraldi, a intervenção focada do professor (que, aqui, se denominará por aprendizagem mediada de Literatura) desenvolveria a capacidade nos alunos que têm pouca consciência do seu processo leitor, permitindo-lhes reconstruir sua caminhada interpretativa e, daí, compreender o que o texto traz consigo. Cf. João Wanderley Geraldi, op. cit.: p. 113.

5 TAUVERON, Catherine. *Droits du texte et droits des jeunes lecteurs: un équilibre instable*. In: ROUXEL, A. et LANGLADE, G. *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: PUR, 2004, p. 255.

6 Annie Rouxel (2007), retomando Umberto Eco, diria que esses problemas são causados mais por utilizações livres dos leitores que por interpretações errôneas, visto que se limitam a apenas experiências do universo pessoal do aluno, esquecendo-se de que o significado é uma construção consensual, não pertencente à esfera privada de cada um.

7 Idem, ibidem: p. 256.

8 Como discutido anteriormente, alguns alunos não possuem vasto conhecimento linguístico e literário, restringindo sua participação na leitura do modo como ela é realizada em sala de aula. Porém, uma atividade livre, como essa de antecipar, permite que aqueles requisitos sejam momentaneamente esquecidos, por não requerem muitos componentes cognitivos.

9 Idem, ibidem.

10 Idem, ibidem.