

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM TEORIA DA LITERATURA**

**INTERAÇÃO TEXTO-LEITOR NA ESCOLA:
DIALOGANDO COM OS CONTOS DE GILVAN LEMOS**

Ivanda Maria Martins Silva

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Piedade Moreira de Sá

TESE DE DOUTORADO

Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) para obtenção do grau de Doutor em Teoria da Literatura.

RECIFE

2003

**INTERAÇÃO TEXTO-LEITOR NA ESCOLA:
DIALOGANDO COM OS CONTOS DE GILVAN LEMOS**

IVANDA MARIA MARTINS SILVA

EXAMINADORES:

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, pela doutoranda em Teoria da Literatura *Ivanda Maria Martins Silva*, sob orientação da Professora *Dra. Maria da Piedade Moreira de Sá*, visando à obtenção do título de Doutor em Letras- Teoria da Literatura.

“Sem a introdução do leitor, uma teoria do texto literário já não é mais possível. Isso significa que o leitor se converte na ‘referência de sistema’ dos textos, cujo pleno sentido só se alcança pelos processos de atualização sobre eles realizados.”

(Iser, 1996, p.73)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho: à Coordenação e à Secretaria do Programa de Pós – Graduação em Letras, pelo incentivo em todos os momentos; aos professores do Programa de Pós – Graduação, pelas orientações e sugestões, em especial a Sébastien Joachim, pelas indicações bibliográficas, aos colegas de curso, pela troca de experiências.

Meus sinceros agradecimentos à professora Dra. Maria da Piedade Moreira de Sá, pela dedicação no acompanhamento da orientação da presente tese, além da disponibilidade nos momentos mais árduos dessa investigação.

A André, pelo carinho e apoio.

A Guilherme, Gabriel, Carol, Letícia e Maria Eduarda, futuros leitores.

A todos os professores de Literatura que enfrentam o desafio de repensar as relações entre os alunos-leitores e os textos literários no contexto escolar.

RESUMO

A presente investigação analisa a interação de alunos do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual com os contos de Gilvan Lemos, visando estudar as principais dificuldades dos leitores em face da leitura literária. Revisitamos os pressupostos de abordagens teóricas que focalizam a interação texto-leitor sob prismas distintos, mas que dialogam quando discutem a leitura do ponto de vista social (Jauss, 1978), ou individual (Iser, 1979, 1996, 1998), reconhecendo os limites da interpretação (Eco, 1999). Os contos do autor pernambucano foram selecionados, tendo em vista as diferentes estratégias narrativas utilizadas que convidam o leitor a participar do “jogo da ficção”. Foram trabalhados cinco contos de Gilvan Lemos: *A inocente farsa da vingança*, *Dias idos e não vividos*, *Missa do galo*, *Morte ao invasor* e *Coelhinhos do mato*. O corpus da pesquisa é formado por 300 questionários aplicados após a leitura dos referidos contos. Na análise dos dados, selecionamos as respostas dos alunos, as quais revelaram a identificação ou a não-identificação do leitor com o texto literário. Os resultados da pesquisa apontam a técnica narrativa utilizada nos contos como a principal dificuldade dos alunos no ato da leitura. Diante da leitura de narrativas que apresentam uma organização discursiva pouco linear, os alunos não conseguem articular os planos da história e do discurso. Em síntese, o presente estudo propõe uma maior integração entre as contribuições da Teoria da Literatura e a escola, na medida em que discute o ato da leitura como processo dinâmico de envolvimento do leitor com o texto, considerando principalmente o enfoque de Iser. A leitura literária é abordada como um jogo, conforme a abordagem de Iser (*In*: Lima, 2002), em que os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo.

ABSTRACT

This investigation analyses the relationship between students of a public school and some short stories written by Gilvan Lemos, by observing main difficulties of readers while reading literature. We revisit some concepts of theoretical approaches that focus on the interaction text-reader under distinct prisms. Although they dialogue, discussing the reading as a social act (Jauss, 1978), or as an individual one (Iser, 1979, 1996, 1998), by recognizing interpretation's limits (Eco, 1999). Some short stories were selected, taking into consideration different narrative strategies that invite the reader to understand the fiction as a game. Five short stories were studied: *A inocente farsa da vingança*, *Dias idos e não vividos*, *Missa do galo*, *Morte ao invasor* e *Coelhinhos do mato*. The corpus is formed by 300 questionnaires applied after short stories reading. At data's analysis, we select the students' answers which demonstrate identification or not-identification of reader with the literary text. The results suggest that the narrative technique used in short-stories is the main difficulty of the students in the act of reading. When the students read narratives that present a different organization, they do not articulate history and narrative discourse. In synthesis, this investigation suggests an integration between some Literary Theory's contributions and school, in the measure where it argues the act of reading as a dynamic process of involvement between reader and text, considering mainly Iser's approach. Literary reading was studied like a game, as Iser's approach (*In*: Lima, 2002), where the authors play with the readers and the text is the field of the game.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO 1 - INTERAÇÃO TEXTO-LEITOR: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA LITERÁRIA	Erro! Indicador não definido.
1.1. Texto-leitor: um diálogo necessário	18
1.2. Estética da Recepção : a leitura como fato social	21
1.3. “Reader-response Criticism” : a resposta do leitor	27
1.4. Diálogo texto-leitor: o efeito estético	31
1.5. Limites da interpretação	37
CAPÍTULO 2 - ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA	Erro! Indicador não definido.
2.1. Leitura e literatura na escola: encontros e desencontros	43
2.1.1. Leitura funcional e escolarização da leitura	51
2.1.2. Leitura, Literatura e Teoria da Literatura no Ensino Médio	55
2.2. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):	66
leitura e literatura em foco	66
2.2.1. Mudança de paradigmas: pilares da educação	66
2.2.2. Qual o papel da Literatura nos PCN?	69
2.2.3. A noção de leitor competente nos PCN	77
2.3. O conto: reflexões teóricas	80
2.4. O conto em sala de aula: proposta em discussão	85
CAPÍTULO 3 - DIALOGANDO COM OS CONTOS DE GILVAN LEMOS NA ESCOLA	Erro! Indicador não definido.
3.1. A produção literária de Gilvan Lemos	93
3.2. O conto de Gilvan Lemos na escola: interação texto-leitor	97
3.3. A inocente farsa da vingança: diálogo narrador-narratário	101
3.4. Registros de leituras na escola: A inocente farsa da vingança	105
3.5. Dias idos e não vividos e A inocente farsa da vingança: relações dialógicas	117
3.6. Dias idos e não vividos: organização discursiva e	124

recepção do leitor _____	124
3.7. Missa do galo: traços intertextuais _____	133
3.8. Missa do galo: testemunho dos alunos-leitores _____	141
3.9. Morte ao invasor: a violência urbana e _____	149
a atualização do leitor _____	149
3.10. Coelhoinhos do mato: diálogo texto-leitor _____	154
CAPÍTULO 4 - LITERATURA EM SALA DE AULA: DA TEORIA À PRÁTICA __	Erro!
Indicador não definido.	
4.1. Interação texto-leitor na sala de aula _____	162
4.2. Análise de dados: síntese avaliativa _____	169
4.3. O impacto das novas tecnologias na interação texto-leitor _____	180
4.4. Mitos no ensino da Literatura _____	190
4.5. Sugestões para o trabalho com a literatura _____	200
em sala de aula _____	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	Erro! Indicador não definido.
Contos: _____	209
Romances e novelas: _____	209
Entrevistas _____	210
Sobre o autor: _____	212
Bibliografia Geral _____	213
ANEXO 1- Questionário _____	230
ANEXO 2 – Contos _____	233
A inocente farsa da vingança _____	233
Dias idos e não vividos _____	240
Missa do galo _____	245
Morte ao invasor _____	250
Coelhinhos do mato _____	258



INTRODUÇÃO

“Durante a leitura de um texto ficcional, inicia-se uma interação entre a presença do texto e a experiência do leitor, [...] interação esta que se manifesta na relação mútua entre reorganizar e dar forma. Isso significa que a apreensão de tal texto não pode ser vista como processo de aceitação passiva, mas sim como resposta produtiva à diferença experimentada.”

(Iser, 1999, p.53)

Há uma crescente preocupação, nos últimos anos, com questões relativas à leitura, no sentido de promover reflexões sobre a recepção do texto, as estratégias de interpretação, a interação autor-texto-leitor, além de outros aspectos que continuam despertando interesse de estudiosos e pesquisadores pertencentes a várias áreas, como Teoria Literária, Educação, Linguística e Psicologia, por exemplo.

Recentemente, diversos estudos sobre as novas estratégias de leitura, tendo em vista as inovações tecnológicas, investigam os caminhos que a leitura literária deveria percorrer, a fim de garantir seu espaço num contexto marcado pela automação.

No campo da Teoria da Literatura, diferentes vertentes teóricas discutem a questão da leitura, seja enfatizando o papel do leitor na recepção do texto literário, a partir da noção de horizonte de expectativas marcado pela variabilidade de contextos histórico-sociais (Jauss, 1974), seja estudando a interação texto-leitor numa perspectiva fenomenológica (Iser, 1976) ou ainda analisando os “limites da interpretação” do ponto de vista da Semiótica (Eco, 1999). Essas abordagens possuem um ponto em comum quando refletem sobre o fato de que uma teoria do texto literário requer a introdução de discussões sobre o papel do leitor na recepção textual, visto que a obra literária se concretiza na inter-relação entre três componentes essenciais: autor-texto-leitor.

As contribuições da Estética da Recepção surgem como reação aos estudos de caráter formalista e estruturalista que consideravam o texto como objeto autônomo, isolado do contexto histórico-social. Essa visão formalista parece ainda ser privilegiada no espaço escolar, onde o texto literário transforma-se geralmente em pretexto para análises gramaticais que dissociam as relações entre texto-contexto, texto-leitor.

No contexto de sala de aula, a literatura é usada para fins moralizantes, no caso do Ensino Fundamental, por exemplo, em que a leitura de fábulas serve geralmente para incutir nas crianças as noções estereotipadas e maniqueístas de bem-mal, certo-errado. No Ensino Médio, a situação não é diferente, se considerarmos que o texto literário é analisado geralmente como enunciado decodificável, por meio de exercícios que apontam para uma leitura superficial, na qual a capacidade inferencial dos alunos nem sempre é considerada.

As inter-relações entre enunciado-enunciação, texto-leitor não são estudadas numa perspectiva dialógica que promova o entendimento da obra literária como meio de representação das contradições sociais e de transgressão das convenções. Os alunos lêem

resumos, esquemas de leituras de obras clássicas, visando ao vestibular, enquanto a leitura crítica vai perdendo espaço.

Considerando os aspectos acima apontados, é objetivo da presente investigação analisar as inter-relações entre a literatura e o leitor no espaço escolar, visando observar de que modo os alunos lêem o texto literário e quais os principais entraves à realização dessa leitura. Seleccionamos cinco contos do autor pernambucano Gilvan Lemos (*A inocente farsa da vingança*, *Dias idos e não vividos*, *Morte ao invasor*, *Missa do galo*, *Coelhinhos do mato*), a fim de estudar a interação dos alunos-leitores com esses textos.

A obra de Gilvan Lemos ocupa uma posição importante na produção literária local, ao assimilar traços característicos da cultura nordestina, representados no mundo da ficção por meio de técnicas narrativas que evidenciam a qualidade artístico-estética da produção do ficcionista. Em suas obras, o autor constrói um quadro da sociedade, revelando conflitos e contradições sociais, seja por meio da temática, seja pela organização do discurso narrativo nem sempre linear, como se pode notar nos romances *Espaço terrestre* e *Morcego cego*, por exemplo.

A escolha dos contos de Gilvan Lemos como objeto desta investigação deve-se ao fato de os textos do autor revelarem diferentes estratégias narrativas, como por exemplo, o diálogo entre narrador-narratário, o modo dramático de apresentar os fatos por meio do diálogo direto entre as personagens, entre outras. A produção de contos do autor pernambucano precisa ser mais valorizada pela crítica literária, já que os estudiosos têm se interessado primordialmente pela obra romanesca do ficcionista. Também é relevante estimular uma maior penetração nas escolas da literatura produzida por escritores pernambucanos, como meio de o aluno-leitor ampliar seu repertório de leituras, reconhecendo valores na produção literária local.

Além disso, acreditamos que o conto deveria ser amplamente trabalhado em sala de aula, tendo em vista as características estruturais dessa narrativa curta, tais como: densidade dramática, unidade de tempo-espaço e ação, eliminação de episódios secundários. Atualmente, parece haver uma tendência de os leitores preferirem formas narrativas que investem na brevidade, como os contos e as crônicas. Há alguns autores que já preconizam a crise do romance nessa era de revoluções tecnológicas, em que a rapidez na comunicação torna-se um elemento fundamental na produção e recepção de textos.

A tese apresenta quatro capítulos organizados do seguinte modo: o primeiro aborda uma síntese das linhas teóricas que discutem a relação texto-leitor. Algumas noções básicas

da Estética da Recepção são apresentadas, considerando-se principalmente os estudos de Jauss (1979, 1994). No entanto, nossa investigação percorre mais enfaticamente o enfoque de Iser (1974, 1996, 1999) sobre o ato da leitura, além de algumas contribuições de Eco (1999) a respeito dos limites da interpretação, como também certas noções teóricas dos estudiosos do *Reader-response Criticism* (Gibson, Fish, 1986).

O segundo capítulo discute as relações entre leitura e literatura dentro da escola, considerando o processo de escolarização da leitura literária. Tecemos, ainda neste capítulo, alguns comentários sobre as contribuições de Rouxel (1996), Jouve (1993), Jorro (1999) e outros autores, referentes à inserção da leitura literária no contexto escolar, avaliando as práticas de leitura na escola e o tratamento dado à literatura no Ensino Médio. Ainda no segundo capítulo, refletimos sobre a importância de se trabalhar a diversidade de textos na escola, priorizando o conto como uma forma narrativa que, dadas as suas características, pode contribuir para o professor desenvolver atividades no curto espaço de tempo da aula.¹

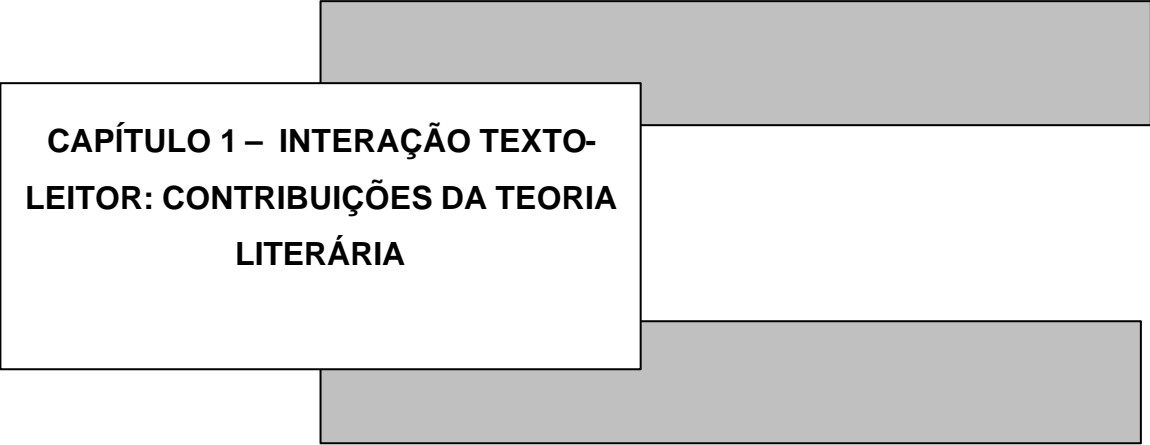
Apresentamos, no terceiro capítulo, o resultado da pesquisa de campo realizada com alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual. Investigamos a interação dos alunos com os contos de Gilvan Lemos, analisando as reações dos leitores frente ao texto literário. Desenvolvemos algumas reflexões sobre os contos selecionados (*A inocente farsa da vingança*, *Dias idos e não vividos*, *Missa do galo*, *Morte ao invasor* e *Coelhinhos do mato*) e analisamos as respostas dos alunos, as quais revelam uma visão escolarizada da literatura. Aplicamos um total de 300 questionários, dos quais selecionamos respostas que mostram a identificação ou a não-identificação dos leitores com os contos. Pretendemos avaliar de que modo se deu a interação texto-leitor, bem como quais as principais dificuldades dos alunos em face da leitura literária.

O quarto e último capítulo apresenta uma análise global dos dados obtidos na pesquisa de campo. Além disso, discutimos, em linhas gerais, os principais entraves ao tratamento do texto literário, no espaço de sala de aula, bem como sugerimos algumas orientações didáticas e metodológicas para diminuir a distância que ainda existe entre a literatura e o leitor no contexto escolar. Também comentamos alguns mitos que circulam na escola a respeito da leitura literária e propomos uma breve reflexão sobre os rumos da interação texto-leitor no contexto marcado pelas novas tecnologias.

¹ A tradução das citações de textos em língua estrangeira é de nossa responsabilidade.

Do nosso ponto de vista, a Teoria da Literatura deveria repensar seu objeto de estudo — a obra literária — na inter-relação com o público-leitor. No espaço escolar, a interação texto-leitor precisa ser reavaliada, considerando as contribuições da Teoria Literária contemporânea que podem subsidiar a prática pedagógica dos professores de Literatura nas atividades com o texto literário em sala de aula.

Por meio do presente estudo, esperamos, pois, contribuir para o repensar das relações entre a literatura e o leitor na escola, a partir de uma proposta que busca articular os estudos literários à prática de sala de aula.



**CAPÍTULO 1 – INTERAÇÃO TEXTO-
LEITOR: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA
LITERÁRIA**

“Diferentes orientações como a estética da recepção, a hermenêutica, as teorias semióticas do leitor ideal ou modelo, o chamado *reader oriented criticism* e a desconstrução elegeram como objeto de pesquisa não tanto os acontecimentos empíricos da leitura (objeto de uma sociologia da recepção), mas a função de construção – ou desconstrução – do texto desenvolvida pelo ato de leitura [...] .”

(Eco, 1999, p. 01)

1.1. Texto-leitor: um diálogo necessário

Nos estudos literários, várias são as linhas teóricas orientadas para a interação texto-leitor, entre elas, destacamos as que analisam a função social da recepção (Jauss, 1979, 1994), o efeito estético provocado pela obra (Iser, 1974, 1979, 1996, 1999), os limites da interpretação a partir da estrutura do texto que guia a participação do leitor (Eco, 1999). Tais correntes teóricas, embora distintas, apresentam pontos de aproximação quando estudam a leitura como processo dinâmico que envolve as inter-relações entre autor-texto-leitor.

Faremos aqui uma síntese de alguns pressupostos teóricos discutidos por essas abordagens, no sentido de apreender o diálogo entre vertentes teóricas que têm como ponto de convergência o leitor.

As abordagens que discutem as relações entre texto-leitor apresentam contribuições significativas para os estudos literários, pois investigam a obra literária como objeto artístico que se atualiza no diálogo com o receptor dentro de um universo contextual. A obra literária não é vista apenas como objeto decodificável em sua imanência, mas sim como algo construído pelo autor e que deve ser reconstruído ou desconstruído no ato da recepção textual.

O repertório dos leitores, na perspectiva de Iser (1996) ou as noções de conhecimento enciclopédico, cenário cultural, propostas por Eco (1999) apresentam contribuições aos estudos que discutem a participação do receptor no processo dinâmico da leitura. Segundo Iser (1999, p.171):

“o repertório [...] tem em princípio duas funções: ele incorpora uma determinada realidade não-textual ao texto e oferece ao leitor determinados conhecimentos ou invoca conhecimentos sedimentados. Em consequência, o repertório selecionado liga a formação de representações do leitor à resposta que o texto dá em relação a um problema histórico ou social.”

A valorização efetiva da recepção tem despertado não só a atenção dos críticos literários, como também a dos próprios autores. Nesse sentido, os textos são construídos a

partir da imagem do destinatário concebida pelo escritor, o qual busca, por meio da própria composição do texto literário, dialogar com esse receptor, que desempenha, portanto, um papel dinâmico e ativo.²

A preocupação com o leitor é alvo de várias discussões que abordam diferentes níveis de análise da interação do leitor com o texto. Como exemplo, destacam-se as considerações de Otten, desenvolvidas nos anos 80. Para o autor, os estudos sobre a leitura colocam em evidência o debate sobre a interação entre dois textos: “o *texto a ser lido* e o *texto do leitor*”. Conforme Otten (1987, p.342), o ato da leitura é um processo, em que o leitor reage a certas configurações do texto que ele reconhece ou crê reconhecer. Esse reconhecimento é resultado de todo um trabalho de ajustes em direção à interpretação final. Uma teoria global da leitura deveria, então, analisar a descrição de três campos difíceis de se distinguir, pois estão em interação constante:

1. *o texto por si só*, como conjunto de significantes a ser interpretado;
2. *o texto do leitor* ou o leitor como texto;
3. *o reencontro do texto com o leitor*, isto é, o processo de significação.

No primeiro nível, ativa-se a noção de gêneros textuais que apela para a competência lingüística, retórica e cultural do leitor, além de se instaurar um pacto de leitura.

No segundo nível ? *o texto do leitor ou o leitor como texto* ? o conhecimento dos contratos e programas narrativos próprios dos gêneros e subgêneros literários, bem como a enciclopédia do leitor (*background*), que envolve conhecimentos lingüísticos, culturais, intertextuais e outros, são elementos determinantes no ato da leitura.

O terceiro nível articula os dois primeiros e concretiza-se justamente a partir do diálogo entre o texto a ser lido e as experiências prévias dos leitores.

Observamos que um desses níveis é mais enfatizado por determinada corrente teórica, ou seja, às vezes o texto é privilegiado, ao passo que em outros casos, explora-se mais o papel do leitor.

Diversas são as abordagens que se debruçam sobre aspectos relativos à leitura ou à interação texto-leitor, como já referimos. Como apoio teórico para a nossa análise,

² Conforme Aguiar e Silva (1986, p.300) : “em todos os tempos, os escritores têm reconhecido implícita e explicitamente a importância do leitor ? mesmo quando fingem ignorá-lo ou até quando o desprezam ? , mas só recentemente, no plano da Teoria da Literatura, se atribuiu ao receptor/leitor uma função relevante no processo da comunicação literária, fazendo-se justificadamente avultar o seu papel de agente dinâmico, e não de passivo consumidor, na decodificação do texto.”

selecionamos a Estética da Recepção, o *Reader-response Criticism*, a abordagem de Iser e o enfoque de Eco, no sentido de contextualizar a valorização do papel do leitor nos estudos da Teoria da Literatura.

Salientamos que os comentários sobre a Estética da Recepção são importantes pela forma como as idéias de Jauss firmaram-se como marco inicial das abordagens que analisam a participação efetiva do leitor na recepção textual. Além disso, várias correntes surgiram após a Estética da Recepção e retomaram os pressupostos de Jauss que colocaram o leitor como centro dos estudos literários, tendo em vista a leitura como uma relação social entre textos e leitores num dado momento histórico.

O enfoque do *Reader-response Criticism* também não poderia deixar de ser sumariamente mencionado, já que autores como Fish, Rosenblatt, Culler e Gibson contribuíram para a análise da resposta do leitor.

Ao apresentar essas diversas vertentes teóricas, nosso principal interesse é evidenciar, de modo sucinto, como a Teoria da Literatura tem se ocupado da recepção textual sob prismas distintos, mas que convergem para um único ponto: o sentido da obra literária não está em sua imanência, mas sim na atualização do texto pelos leitores.

1.2. Estética da Recepção : a leitura como fato social

A Estética da Recepção, abordagem teórica que investiga a relação entre efeito social da obra e horizonte de expectativas dos destinatários historicamente situados, surge como reação aos estudos de cunho estruturalista, em que a imanência do texto literário era privilegiada. Na Estética da Recepção, a literatura é estudada sob a perspectiva diacrônica ? relativa à recepção das obras ao longo do tempo ? e sob o plano sincrônico ? que focaliza o sistema de relações da literatura numa dada época.

A partir das contribuições de Hans Georg Gadamer e Hans Robert Jauss, o foco das análises passa da imanência do texto para a valorização do papel do leitor na reconstituição do universo simbólico da obra literária. Jauss sugere que os estudos literários devem voltar-se também para a recepção do leitor e não exclusivamente para o autor.

Já em 1967, no discurso em que lançou os pressupostos da Estética da Recepção, afirmava Jauss que a História da Literatura deveria considerar a recepção, focalizando o leitor como agente responsável pela construção do sentido das obras num dado momento histórico-social. Para Jauss, o sentido da obra é construído *na* e *pela* História, por isso, cada vez que as condições sócio-históricas mudam, a recepção também é modificada pelos leitores. Segundo o autor (1994, p.25): “a História da Literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete.”

Ao analisar as relações entre literatura e sociedade, Jauss evita a posição que entende a obra literária como “reflexo” das estruturas sociais. Segundo ele, a função que a literatura exerce é de natureza formadora. A literatura pré-forma a compreensão de mundo do leitor, repercutindo, então, em seu comportamento social. O conceito de leitor apresentado por Jauss está baseado em duas categorias: o horizonte de expectativas e a emancipação.

Segundo Rothe (1978, p.98), a noção de *horizonte de expectativas* proposta por Jauss é influenciada pela abordagem de Gadamer, que apresentava o conceito de *horizonte de questões*. Para Gadamer, a relação entre texto e leitor obedece à lógica de pergunta e resposta.

De acordo com tal perspectiva, o texto é a resposta a uma questão. Essa resposta não é inteiramente suficiente, de forma que o texto sugere várias questões e isso mantém o leitor no trabalho de busca das respostas.

O horizonte de expectativas relaciona-se aos códigos vigentes e à soma de experiências sociais acumuladas, ao passo que a emancipação é entendida como efeito alcançado pela obra de arte que libera o destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade.

Zilberman (1999, p.82) diz que emancipação é a palavra-chave no universo teórico da Estética da Recepção, especialmente nos pressupostos de Jauss. Com base na idéia de emancipação, Jauss argumenta que a experiência da leitura literária pode liberar o leitor das amarras sociais, ideológicas e religiosas da vida cotidiana.

À noção de emancipação, soma-se o conceito de horizonte de expectativas baseado na relação entre a dimensão do efeito produzido por uma obra e o sentido atribuído pelo leitor. A determinação do horizonte de expectativas dos leitores depende de alguns fatores, tais como:

- a experiência prévia que o público revela a respeito do texto literário, como a noção de gênero, por exemplo;
- a forma e a temática das obras lidas anteriormente, ou seja, a competência intertextual;
- a oposição entre linguagem poética e linguagem cotidiana, mundo ficcional (imaginário) e realidade empírica.

Na ótica de Jauss, não sendo simples reprodução ou reflexo de acontecimentos sociais, a obra tem papel ativo, já que faz história, isto é, participa do processo de pré-formação e motivação do comportamento social. Nessa perspectiva, uma relevante premissa do enfoque do autor é considerar a recepção das obras literárias como um fato social, isto é, cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a partir de valores ideológicos, visões de mundo compartilhadas, os leitores desenvolveriam expectativas comuns, de acordo com o momento histórico-social em que estivessem inseridos.

Segundo Jauss (1994, p.23):

“A relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética.”

O público-receptor, na concepção de Jauss, assume o papel de mediador, tanto no plano sincrônico, quanto no diacrônico. No plano sincrônico, o público é o mediador entre a literatura e a vida cotidiana, firmando-se, assim, a dialética entre a História da arte e a História geral. No plano diacrônico, o público receptor percebe as razões do encadeamento literário entre um texto antigo e um texto novo, estabelecendo-se as conexões intertextuais.

No enfoque de Jauss (1979), a experiência estética que a obra de arte proporciona ao leitor compreende três estágios complementares:

- *poiésis*- corresponde ao prazer de se sentir co-autor da obra;
- *aisthesis*- efeito provocado pela obra de arte;
- *katharsis*- concretização de um processo de identificação que leva o leitor a assumir novos padrões de comportamento social. Coincide com o prazer resultante da recepção de uma obra e que motiva uma transformação das convicções do leitor.

Ainda conforme Jauss (1979, p.49-50), os estudos que abordam as contribuições da Estética da Recepção precisam diferenciar *efeito* de *recepção*. O *efeito* é produzido pela estrutura do texto, ao passo que a *recepção* é o "momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte - do interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade".

Ao analisar a inter-relação entre efeito e recepção proposta por Jauss, Naumann (1976 b, p.117) afirma que a recepção é condicionada tanto pela obra quanto pelo leitor. O texto é o componente objetivo/concreto da relação estabelecida nesta atividade, ao passo que as reações do leitor são marcadas pela subjetividade, embora a recepção do leitor possa ser objetivamente condicionada na análise final da obra. Segundo Naumann (1976 b, p.117), a

noção de recepção centra-se no leitor e implica que ele apreenda a obra no ato da leitura, ao passo que o efeito ressalta a estrutura textual.

Naumann argumenta ainda que fatores sociais, históricos, biográficos e as características da História literária influenciam a fase anterior à recepção e o momento posterior. Antes de alcançar os leitores, as obras produzem sempre formas de apropriação social. Elas são selecionadas para a recepção por meio de convenções sociais que interferem na mediação do diálogo obra-leitor. Essa função mediadora pode ser desempenhada pelas publicações mais recorrentes nas livrarias, pela crítica literária, pelas propagandas, pelos materiais didáticos e paradidáticos que circulam nas escolas, tendo essas convenções influências decisivas na interação texto-leitor.

Na perspectiva de Naumann (1976 b, p.04), o leitor não estabelece uma relação com a obra literária de modo isolado, mas há diversos fatores que certamente influenciam essa interação. O ato da leitura é, pois, um processo que funciona por meio do potencial estocado de obras produzidas, selecionadas, disseminadas e avaliadas pelas instituições sociais, de acordo com pontos de vista ideológicos, estéticos, econômicos ou outros que guiam o leitor. Ao escolher uma obra particular dentre aquelas selecionadas, o leitor estará concretizando uma relação social.

O enfoque de Jauss prioriza a *recepção*, ao considerar as diversas leituras dos receptores ao longo da História como um fato social determinado pelos horizontes de expectativas comuns. Já a abordagem de Iser (1996), como veremos, ressalta o *efeito* que a obra provoca no leitor, considerando as inter-relações entre a estrutura interna da obra e o papel dinâmico do receptor na atualização do texto.

A abordagem de Jauss distancia-se do enfoque fenomenológico de Iser, na medida em que este focaliza a leitura como ato individual e não como ação coletiva ou fato social, como propôs aquele. Jauss investiga a dimensão histórica da recepção, ao passo que os enfoques de Iser e Eco compartilham a idéia de que o leitor é pressuposto pelo texto e o objetivo dos críticos é examinar como o texto programa sua recepção por meio de noções estruturais, como as categorias de “leitor implícito” e “leitor-modelo”.

Afirma Jouve (1993, p.17) que a passagem da Estética da Recepção, ancorada numa perspectiva histórica, para as abordagens modernas, como a Semiologia da leitura ? atenta às estruturas textuais ? conduziu a reflexão sobre texto-leitor para rumos diferentes. Por um lado, o leitor é privilegiado como componente da comunicação literária e suas reações frente

ao texto literário são condicionadas pelo horizonte de expectativas, como se observa na abordagem de Jauss. Por outro lado, o texto é valorizado pelas suas características estruturais que orientam o papel do leitor no ato da leitura, como ocorre nos enfoques de Iser (Fenomenologia da leitura) e Eco (Semiologia da leitura).

Entendemos que, mesmo distintas, as premissas de Jauss e a abordagem de Iser podem ser relacionadas. Como afirma Ricoeur (1997, p.287), a aproximação entre essas duas correntes ocorre, por um lado:

“[...] pelo processo individual de leitura que o texto revela, sua “estrutura de apelo”, por outro, é na medida em que o leitor participa das expectativas sedimentadas no público que ele é constituído como leitor competente; o ato de leitura torna-se, assim, um elo na história da recepção de uma obra pelo público. A história literária, renovada pela estética da recepção, pode, assim, pretender incluir a fenomenologia do ato de ler.”

Iser enfatiza a interação texto-leitor, ao passo que o enfoque de Jauss apresenta um caráter mais abrangente ao focalizar a recepção do público em face das transformações históricas e sociais que produzem horizontes de expectativa variáveis.

As contribuições de Jauss são importantes, pois o enfoque do autor foi precursor das idéias que valorizaram o leitor como agente dinâmico e fundamental na atualização das redes de significação da obra literária. Sem dúvida, esta corrente teórica teve repercussão inquestionável nos estudos literários, quando surgiu como reação às abordagens formalista e marxista, pois “ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa.” (Jauss, 1994, p.23).

Não obstante a importância das contribuições de Jauss, no que concerne à análise da recepção sob o prisma sócio-histórico, ratificamos que o enfoque de Iser, visando à inter-relação entre a estrutura textual e o efeito produzido no leitor durante o ato da leitura, revelou-se mais pertinente como apoio teórico para a análise dos dados.

Nosso interesse é analisar as respostas dos leitores após a leitura dos contos de Gilvan Lemos, tendo em vista a organização da técnica narrativa e o efeito produzido no leitor. Assim, a presente investigação atear-se-á à análise do ato da leitura, considerando mais efetivamente os pressupostos de Iser (1979, 1986, 1996, 1999) e algumas contribuições de Eco (1999), a fim de investigar a interação texto-leitor no processo dinâmico da leitura,

configurado nas próprias estratégias textuais que orientam a participação do leitor. Sob esse aspecto, é importante também analisar as contribuições do *Reader-response Criticism*, dada a aproximação com certas idéias desenvolvidas por Iser e Eco. Discutiremos sumariamente a seguir algumas noções do *Reader-response Criticism* que podem contribuir para um maior aprofundamento do entendimento da relação texto-leitor.

1.3. “Reader-response Criticism” : a resposta do leitor

O *Reader-response Criticism* surgiu como reação ao *New Criticism*, pois pretendia romper com a metodologia imanente de descrição do texto literário. Para o *New Criticism*, a tarefa do leitor é explicar o texto, determinando o sentido contido na própria estrutura textual. Nessa perspectiva, a resposta do leitor deve ser racional e demonstrável em termos da especificidade da linguagem literária. Como observa Zilberman (2001, p.68), “a Teoria da Literatura, por boa parte do século XX, privilegiou a atenção exclusiva ao texto: o *New Criticism*, desde os anos 40, na América do Norte, e o estruturalismo, na Europa dos anos 60, levaram esse propósito às últimas conseqüências.”

Ao contrário do *New Criticism*, o *Reader-response* tem como objetivo privilegiar o leitor, desmistificando a idéia de que o sentido está contido apenas na imanência do texto. Essa nova vertente teórica valoriza a interação que se estabelece entre autor-texto-leitor no desenvolvimento da significação textual, ampliando assim as estratégias de análise do texto literário. Logo, percebe-se que o sentido não é imanente ao texto, mas sim construído ou desconstruído no processo de comunicação literária, em que as interferências do leitor e os indícios textuais deixados pelo autor são imprescindíveis no ato da leitura.

O *Reader-response* apresenta várias fases, nas quais autores, filiados a perspectivas teóricas diversas, estudam o ato da leitura sob prismas diferentes. Vejamos algumas vertentes do *Reader-response*:

1. *Crítica retórica*: analisa o texto a partir de estratégias retóricas que influenciam os leitores. Essa perspectiva defende que o texto exerce mais controle que o leitor sobre o processo interpretativo.

2. *Abordagem pós-estruturalista*: descreve os códigos que os leitores adquirem e usam na construção do sentido. A partir do momento que os códigos mudam através do tempo, as interpretações variam.

3. *Enfoque fenomenológico*: alguns autores inserem a abordagem de Iser nessa linha teórica, como uma vertente do *Reader-response Criticism* (Tompkins, 1986). Para Iser, os leitores criam o texto, preenchem os vazios, antecipam o que irá ocorrer, visando atualizar a obra literária.

4. *Crítica subjetivista*: nessa vertente, o texto é subordinado ao leitor. Defensores dessa abordagem apontam que a literatura exerce influência no nível emocional/pessoal durante o ato da leitura.

Como podemos notar, o *Reader-response* apresenta várias fases em que a interação texto-leitor é focalizada por autores diversos, com nuances diferentes, mas que convergem para um objetivo geral: investigar a obra em sua relação dialógica com o leitor, agente dinâmico que atua na construção/reconstrução dos significados do texto.

Desse modo, trata-se de uma vertente teórica que congrega estudiosos de várias linhas, como pós-estruturalistas (J. Culler) e partidários da abordagem psicanalítica (N. Holland). Ao valorizar o papel dinâmico do leitor na atualização do texto literário, o *Reader-response Criticism* e a Estética da Recepção, embora sejam vertentes teóricas distintas, compartilham algumas idéias no sentido de romper com a metodologia imanente de descrição da literatura.

O *Reader-response Criticism* focaliza vários aspectos da relação texto-leitor, dentre os quais destacamos: análise dos tipos de leitor-implícito nos textos, a importância do papel do leitor na determinação do significado literário, a relação entre as convenções de leitura e a interpretação do texto.

Os estudiosos que se agrupam sob o *Reader-response Criticism* argumentam que uma obra literária não pode ser entendida isoladamente de seus resultados, ou seja, seus efeitos psicológicos e outros são essenciais para descrever o sentido da obra na interação com o leitor.

Culler, Fish e Rosenblatt são alguns seguidores do *Reader-response Criticism* que concebem a leitura como intercâmbio entre texto-leitor. Culler (*In*: Tompkins, 1986), seguindo a lição de Barthes, na esteira do pensamento francês do final dos anos 60, início dos 70, estuda o modo em que o texto veicula sentidos, ou seja, como pode ser compreendido pelo leitor.

Rosenblatt (*apud* Clifford, 1979, p.38) afirma que o texto guia e coage o leitor, uma vez que é aberto e exige a contribuição do receptor. Também sugere que o professor de literatura deve tornar a sala de aula um espaço para a troca de experiências pessoais. A

partilha de diferentes experiências de leitura pode motivar o estudo da literatura, facilitando o contato dos alunos com o texto. Ainda conforme a autora, um leitor deve ficar atento não apenas às imagens, idéias e sensações que as palavras sugerem, mas também aos sentimentos, atitudes e associações que esses referentes suscitam. Roseblatt propõe uma “transactional theory”, marcada por uma relação entre texto-leitor, na qual o significado depende tanto do leitor quanto do texto.

Fish (1986) considera que o sentido da obra é um processo a ocorrer durante a leitura, subordinado às transformações por que passam as operações mentais do leitor. Segundo a ótica de Fish (1986), o sentido não é algo extraído do texto, mas deve ser construído a partir da experiência do receptor no ato da leitura. De acordo com essa perspectiva, a literatura não pode ser compreendida como um objeto fixo a ser contemplado, mas sim como uma experiência estética que surge na mente do leitor. Consoante o autor, os tipos de experiência que a literatura propicia são regulados pela “competência” lingüística e literária do leitor.

A concepção de leitor apresentada por Fish difere da proposta por Iser (*leitor implícito*), como veremos adiante. O leitor, na ótica de Fish, não está envolvido na tarefa de preencher os "vazios", as lacunas do texto, reconstruindo as pistas textuais, como acredita Iser, nem é meramente um indicador da significância poética no texto (*arquileitor*), como propôs Riffaterre.

A diferença básica entre o enfoque de Fish e o de Iser é que enquanto o primeiro diz que o sentido da obra resulta da contribuição do leitor, o segundo argumenta que o texto funciona na simulação da resposta do leitor. Em ambos os pontos de vista, o texto fornece um esquema dentro do qual os leitores constroem vários sentidos com base na diversidade de suas experiências.

Nas abordagens sobre a leitura, a noção de leitor é considerada sob vários ângulos, inclusive com terminologias diversas. Gibson (1986), por exemplo, propôs a expressão *mock reader* (“leitor simulado”), ou seja, espécie de papel que assumimos a fim de experienciar o texto. Segundo Gibson, uma das tarefas do professor de literatura é ampliar as possibilidades de leitura frente ao texto literário, no sentido de os alunos assumirem papéis distintos diante da leitura de cada novo texto.

Várias são as linhas teóricas que se enquadram no *Reader-response Criticism*. Reproduzimos aqui algumas noções que, a nosso ver, merecem destaque, pois conduzem a crítica literária a uma reavaliação da interação texto-leitor, tendo em vista alguns pontos de

aproximação entre o *Reader-response Criticism* e outras vertentes teóricas que analisam a resposta do leitor no ato da leitura.

Vale ressaltar que as idéias de Iser, pela abrangência que assumem e tendo contribuído para diferentes áreas do conhecimento, são retomadas por vários autores que filiam a abordagem iseriana ora à Estética da Recepção (Lima, 1979, 2002), ora ao *Reader-response Criticism* (Tompkins, 1986).

O fato é que Iser assumiu papel de destaque como pensador no século XX e vem se revelando ainda como estudioso atento ao papel da literatura numa perspectiva antropológica, deixando sua marca também no século XXI. Sua abordagem, assim como a de outros pensadores, como Bakhtin, por exemplo, não se limita a rótulo e hierarquizações, pois transcende os limites de apenas uma área do conhecimento, na medida em que aponta para a natureza interdisciplinar das reflexões teóricas.

Na seção a seguir, veremos o enfoque de Iser (1979, 1986, 1996, 1999) sobre o efeito estético que a obra literária provoca no leitor.

1.4. Diálogo texto-leitor: o efeito estético

As vertentes teóricas que analisam o efeito estético seguem as idéias de Iser (1979, 1996, 1999), cuja abordagem está baseada numa perspectiva fenomenológica do ato da leitura, que considera não apenas o texto, mas as ações envolvidas na resposta ao texto. De acordo com esse enfoque, a obra literária apresenta dois pólos: o *artístico* - aquele que se refere ao texto criado pelo autor, e o *estético* que corresponde à realização efetivada pelo leitor no ato da leitura.³

A abordagem de Iser é influenciada pelas idéias de Ingarden que assinalam a participação do leitor como essencial à obra literária. Para Ingarden (1973), a obra é caracterizada pelos índices de indeterminação. Na ótica desse autor, o mundo imaginário representado num texto ficcional mostra-se de modo esquematizado, ou seja, a obra apresenta-se repleta de lacunas, as quais devem ser preenchidas pelo receptor. Cada obra requer a atualização de seus índices de indeterminação no momento da leitura, especialmente em se tratando de uma leitura estética. Segundo Ingarden, uma obra literária atinge sua plenitude estética quando é concretizada na recepção do leitor.

Na esteira de Ingarden, Iser (1986, p.50) defende que a convergência entre texto-leitor é o que dá existência à obra literária. Essa convergência não é precisamente apontada, mas deve sempre parecer virtual, ou seja, ela não pode ser identificada nem com a materialidade do texto nem com a disposição individual do leitor. Em outros termos, a convergência texto-leitor efetiva-se no processo dinâmico e interativo da leitura.

³ Atualmente, as idéias de Iser voltam-se para uma “antropologia literária”. Em entrevista concedida a Richard Van Oort (1998), intitulada *The use of fiction in literary and generative anthropology*, Iser explora as conseqüências antropológicas de sua abordagem fenomenológica da leitura. Investiga não apenas a interação texto-leitor, mas também as implicações antropológicas da ficcionalidade em geral. Infelizmente, não tivemos acesso às obras *The fictive and the imaginary* e *The range of interpretation*, nas quais Iser aborda detalhadamente essa preocupação com a antropologia literária. Nesta última obra, publicada pela *Columbia University Press* em 2001, Iser propõe uma “anatomia da interpretação” de acordo com as diferentes manifestações do ato interpretativo, ou seja, o autor examina criticamente as diversas formas de interpretação.

Na perspectiva de Iser, o processo de leitura consiste num ativo entrelaçamento entre duas estratégias: *antecipação* e *retrospecção*. As impressões que se configuram como resultado deste processo irão variar de indivíduo para indivíduo, mas dentro dos limites impostos pelo texto (Iser, 1986, p.57).

Segundo Rothe (1978, p.102), o ato da leitura, na abordagem de Iser, é constituído por um movimento dinâmico *vertical* e outro *horizontal*. O *movimento vertical* designa a constituição de sentido de ordem superior à base das unidades inferiores de sentido, ao passo que o *movimento horizontal* compreende a sucessão da constituição de um sentido provisório, a confirmação ou a negação de uma dada expectativa.

Tomando por base as observações de Rothe, parece-nos que a estratégia de antecipação, apontada por Iser, corresponde ao movimento horizontal, no qual o leitor vai provisoriamente construindo inferências e antecipando o que poderá acontecer na sucessão dos acontecimentos presentes no texto. Por outro lado, a retrospecção seria um movimento vertical, de retorno às inferências construídas no primeiro movimento, em que há confirmação ou negação das hipóteses iniciais.

Ao afirmar que as reações individuais diante da obra literária variam a partir dos repertórios distintos dos leitores, Iser reavalia as considerações de Jauss, segundo as quais a recepção é um fato social determinado pelo horizonte de expectativas dos receptores.

De acordo com Iser (1986, p.58), num texto literário, podemos imaginar algo que não se encontra na superfície textual. O que está escrito (o dito) nos dá o conhecimento sobre o que acontece no texto, mas é o não-dito (o implícito) que nos concede a oportunidade de criar imagens, imaginar o que poderia ter acontecido.

Sem os elementos de indeterminação, isto é, os espaços vazios nos textos, não seríamos capazes de usar nossa imaginação. Nessa perspectiva, o ato de leitura estaria preso aos indícios textuais, isto é, a própria organização interna do texto orienta as estratégias de leitura no processo de recepção textual. Sob esse aspecto, o enfoque de Iser aproxima-se de certas noções defendidas por Eco (1999), como, por exemplo, a de que o ato de interpretação apresenta certos limites, quando observamos a organização interna do texto. Afirma Eco (1999, p.140): “uma interpretação, caso pareça plausível em determinado ponto de um texto, só poderá ser aceita se for reconfirmada – ou pelo menos se não for questionada - em outro ponto do texto. É isso que entendo por *intentio operis*.”

Segundo Eco (1999), o ato de interpretação deve considerar três níveis de intenção (*intentio auctoris, intentio operis, intentio lectoris*), de modo a não se supervalorizar apenas as reações dos leitores diante da obra literária. Abordaremos mais detidamente as idéias de Eco (1999) na seção *Limites da interpretação*.

A discussão sobre “os limites da interpretação” já foi apresentada por outros autores. Glowinski (1979, p.80), por exemplo, ao investigar a inter-relação entre leitura, interpretação e recepção, comenta que a interpretação não pode ser o domínio da escolha livre ou o resultado da ingenuidade do crítico. O impedimento básico para essa liberdade interpretativa é o próprio texto. Conforme Glowinski (1979, p.80), é a leitura que assegura a existência de certa área de intersubjetividade na interpretação.

Glowinski (1979, p.76) afirma ainda que no processo de leitura, não apenas introduzimos a obra em nosso mundo, mas também inserimos nosso mundo, nossas experiências dentro da obra, isto é, percebemos na obra aquilo que relacionamos com nosso mundo, nossa realidade. Essas idéias aproximam-se do enfoque de Iser, quando este afirma que a convergência entre texto-leitor é um processo dinâmico, no qual a obra literária extrapola os limites do mundo real que ela incorpora e transfigura.

O enfoque de Iser (1996) também se aproxima de alguns princípios expostos por Eco (1999) e Glowinski (1979), pois considera que a obra literária comunica desde sua estrutura e depende do leitor para constituição de sentido.⁴

Essa participação do receptor é guiada pelo próprio texto que impõe certos limites sobre implicações não-escritas, mas subentendidas, as quais interferem na imaginação do leitor. Na ótica de Iser, o sentido não corresponde a nenhum conteúdo universal, imutável, a ser extraído de um leitor competente; pelo contrário, muda de acordo com o público e as transformações do contexto histórico-social. Em síntese, o sentido constrói-se na convergência da estrutura do texto com o leitor.

Ainda segundo Glowinski (1979, p.83), "como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Esta influência recíproca é descrita como interação". Desse modo, o texto literário deve ser considerado a partir dos elementos que fornece ao leitor para que este possa construir e reconstruir a significação.

⁴ Conforme Jouve (1993, p.06), a abordagem semiótica de Umberto Eco, principalmente considerando-se as idéias expostas em *Lector in fabula*, está bem próxima do enfoque de Iser.

Além disso, conforme Iser (1986, p.56), a maneira pela qual o leitor experiencia a mensagem pode estar refletida na própria organização virtual do texto que só se concretiza na interação com o receptor.

Na abordagem iseriana, o ato da leitura é seletivo e o potencial do texto é infinitamente mais rico que qualquer uma de suas realizações individuais. No processo de recriação textual, os leitores olham para frente (*antecipação*), olham para trás (*retrospecção*), mudam suas decisões, criam expectativas, ficam perplexos diante da quebra de expectativas, acreditam, desconfiam, aceitam, rejeitam. Na base desse processo, estão dois importantes componentes estruturais do texto: o primeiro é um repertório de traços literários familiares e temas literários recorrentes, juntamente com alusões aos contextos históricos e sociais; o segundo é composto pelas técnicas ou estratégias usadas para evidenciar o que é ou não familiar ao leitor (Iser, 1986, p.62).

Argumenta Iser (1975, p.18) que a comunicação do leitor com o texto é um processo dinâmico de autocorreção, no qual os significados formulados pelo leitor são continuamente modificados no curso da leitura. A dinâmica interação entre texto e leitor tem a característica de um acontecimento que ajuda a criar a ilusão, segundo a qual estamos envolvidos em algo real no curso da leitura.

Ao analisar as estratégias textuais que orientam o leitor no processo de recepção, Iser (1996, p.73) propõe a noção de *leitor implícito* que funciona como: “[...] conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto.”

Ao investigarem de que modo o texto prevê a participação do leitor, por meio da noção de *leitor implícito*, muitas abordagens baseadas no enfoque de Iser tendem a cair no imanentismo. Na ânsia de romper com abordagens estruturalistas e formalistas que consideravam o texto em sua imanência, muitos estudos priorizaram apenas a instância do leitor. Tais abordagens não consideram o caráter dialógico da comunicação literária, que se concretiza na interação texto-leitor, com base nas pistas deixadas pelo autor.

A noção de leitor implícito tem sido objeto de crítica, como podemos observar em Gervais (1993, p.25-26), que reavalia as categorias de Iser (*leitor implícito*) e de Eco (*leitor modelo*). De acordo com Gervais (1993, p.25), as categorias de *leitor implícito* e *leitor modelo* correm o risco de cair na “antropomorfização dos elementos textuais”. Tais categorias são, na

perspectiva do autor, arbitrárias e tornam ainda mais complexo o ato da leitura, visando assegurar a ilusão de sua autonomia.

Segundo Gervais (1993, p.20), um dos perigos dessas categorias é a grande importância atribuída ao texto. Elas não conseguem distinguir claramente entre aquilo que o leitor faz e aquilo que o texto diz para o leitor fazer. Os estudos limitam-se freqüentemente a falar do leitor e de seu ato, tais quais inscritos no texto, como se isso fosse suficiente para determinar todas as questões ligadas à leitura.

Embora essas noções que valorizam como os textos internamente orientam a participação do leitor, por meio das categorias de *leitor implícito e leitor modelo*, devam ser analisadas com algumas restrições, certamente representam contribuições para a Teoria Literária. Pensar em estudos literários que não concebam o leitor como agente responsável pela atualização da significação textual é acreditar que a obra literária existe independente do diálogo autor-leitor.

O desafio dessas abordagens é, como salientou Gervais (1993), promover uma reflexão dialógica entre a representação do leitor no texto, por meio das categorias que orientam o ato da leitura (*leitor implícito e leitor modelo*) e a efetiva reação do leitor empírico ao texto. Sem dúvida, o ato da leitura efetiva-se nessa relação de alteridade em que a imagem do leitor projetada no texto e o papel do leitor empírico no ato da leitura se completam, convergem ou se distanciam no momento da interação texto-leitor.⁵

Nessa perspectiva, a distinção entre “ficção do leitor” e “papel do leitor”, como propôs Iser (1996, p. 78), torna-se fundamental no estudo da estrutura dialógica da leitura. Conforme Iser (1996, p. 78), a “ficção do leitor” é marcada no texto por um determinado repertório de sinais, faz parte da estrutura textual, ao passo que o “papel do leitor” é a atividade desenvolvida no processo de leitura, ou seja, diz respeito à estrutura do ato. Concordamos com Iser (1996, p.73), quando diz: “sem a introdução do leitor, uma teoria do texto literário já não é mais possível. Isso significa que o leitor se converte na referência de sistema dos textos, cujo pleno sentido só se alcança pelos processos de atualização sobre eles realizados.”

⁵ Harker (*In: Jacobus, 1996, p.192*) argumenta que não há uma abordagem global capaz de traçar o paralelo entre as teorias que valorizam mais o leitor e aquelas que compreendem enfaticamente o texto como suporte. Com a ausência de uma orientação interativa entre essas duas vertentes, pode parecer que a preocupação da crítica literária contemporânea com o leitor constitui uma perspectiva unilateral do processo de leitura literária.

Tendo como base as idéias de Gervais (1993), acreditamos que o grande desafio dos estudos nessa área é abordar a relação texto-leitor sob o prisma dialógico, o que nem sempre acontece, pois ora o texto é mais enfatizado, correndo-se o risco de desenvolver uma crítica imanentista, ora o leitor é mais focalizado, o que pode tornar o texto pretexto para se analisar a reação dos leitores.

No processo de interação entre autor-obra-leitor, alguns críticos, como Eco (1999), por exemplo, consideram a intenção da obra (*intentio operis*) como mediadora entre a intenção do autor (*intentio auctoris*) e a intenção do leitor (*intentio lectoris*), como veremos a seguir.

1.5. Limites da interpretação

Os ensaios do livro *Os limites da interpretação* de Umberto Eco foram escritos na segunda metade dos anos 80. Nesta obra, Eco reavalia algumas considerações expostas em trabalhos anteriores, revendo aspectos teóricos neles desenvolvidos, principalmente em *Obra aberta*, na qual o autor reflete sobre a potencialidade significativa da literatura.

Em *Obra aberta*, Eco privilegia a recepção e a interpretação, buscando uma dialética entre a iniciativa do intérprete e a fidelidade à obra. Em *Os limites da interpretação*, o crítico sustenta que atualmente há uma acentuada concessão à liberdade interpretativa do leitor. Para Eco, a obra é potencialmente aberta à cooperação interpretativa do receptor, mas o próprio texto orienta a recepção textual e conduz o leitor a interpretações dentro dos limites que os indícios textuais sugerem.⁶

Afirma Salomão (1993, p.120) que podemos sintetizar em cinco critérios os limites da interpretação desenvolvidos por Eco ao longo de sua obra:

- *critério pragmático*: a interpretação realiza-se no âmbito da formação de hábitos;
- *critério semântico*: a interpretação situa-se num universo de discurso que é necessariamente uma parte do universo semântico ilimitado;⁷
- *critério da competência implícita*: cada texto deve ser interpretado a partir da competência que o atualiza no modo mais coerente em relação às condições de sua produção;
- *critério da competência interna*: a hipótese interpretativa que dá coerência a uma parte do texto deve estar articulada a toda organização interna da obra;

⁶ Naumann (1976, p.116) já salientara que a suposta liberdade do leitor deve estar em sintonia com a obra. Esta apresenta seus “limites de interpretação”, de acordo com as propriedades objetivas que revela na superfície textual. Assim, os leitores podem atualizar a obra apenas dentro dos limites de possibilidades que o texto sugere.

⁷ Na perspectiva de Eco (1999), a interpretação é desenvolvida com base no processo de semiose que envolve convenções sociais, ideológicas, as quais orientam a recepção do texto. A semiose é virtualmente ilimitada, mas nossos objetivos cognitivos organizam, enquadram e reduzem essa série indeterminada e infinita de possibilidades. Eco (1999, p.182) traça uma distinção entre semiose, como um fenômeno, e a semiótica como discurso teórico sobre os fenômenos semióticos.

- *critério comunitário*: a comunidade dos intérpretes de um texto tende a estabelecer consenso sobre hipóteses comuns.

Esses critérios estão inter-relacionados e apontam para uma semiótica da leitura, tendo em vista que as práticas de leitura se inscrevem nas convenções sociais e culturais. Na perspectiva de Eco (1999, p.xx), a semiótica da leitura é uma vertente teórica que assinala a interpretação como "mecanismo semiótico que explica não apenas nossa relação com mensagens elaboradas intencionalmente por outros seres humanos mas toda forma de interação do homem [...] com o mundo circunstante".

Na abordagem de Eco (1993, p.57), o texto prevê a cooperação do leitor como condição prévia de sua atualização, pois, conforme o autor, "gerar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões do movimento do outro". Para Eco, o autor constrói uma "máquina preguiçosa" que depende em grande parte do trabalho do leitor para entrar em funcionamento.

A partir desses pressupostos, Eco propõe a noção de *leitor-modelo*, segundo a qual todo texto pressupõe um receptor idealizado e configurado nas estratégias textuais, capaz de cooperar para a atualização do significado da obra. A noção de *leitor-modelo* engloba o conjunto de condições de êxito estabelecidas textualmente para que um texto seja plenamente atualizado em seu conteúdo potencial. Para ser decifrado, o texto exigiria que o leitor fosse cooperativo, isto é, capaz de (re)construir o universo ficcional a partir das indicações que o texto lhe oferece.

O ato de interpretação, na abordagem de Eco (1999, p.06), é investigado com base em três tipos de intenções:

1. *Intentio auctoris*: nesse nível, a interpretação seria o resultado da busca da intenção primeira pretendida pelo autor da obra literária. Conforme Eco (1999, p.07), "deve-se buscar no texto aquilo que o autor queria dizer".

2. *Intentio operis*: a organização do próprio texto favorece a pesquisa dos elementos textuais, isto é, a obra apresenta uma intenção que pode ser recuperada pela interpretação por meio de pistas textuais. Segundo o autor (1999, p.07) : "deve-se buscar no texto aquilo que ele diz independentemente das intenções do autor".

3. *Intentio lectoris*: esse nível de interpretação considera o papel cooperativo do leitor no processo de interpretação. Segundo Eco (1999, p.07): "é preciso buscar no texto

aquilo que o seu destinatário aí encontra relativamente a seus próprios sistemas de significação e/ou relativamente a seus próprios desejos, pulsões, arbítrios".

É importante salientar que esses três níveis de interpretação estão imbricados e muitas vezes pode tornar-se difícil estabelecer onde começa um e termina outro. É certo que no caso da *intentio auctoris*, é muito complicado, principalmente em se tratando da obra literária, apreender qual teria sido a intenção original do autor, pois as possibilidades de significação que o texto literário sugere são muitas. Ao analisar as inter-relações entre a *intentio auctoris*, a *intentio operis* e a *intentio lectoris*, afirma Eco (1999, p.91):

“Não é necessário conhecer a intenção do autor empírico – a intenção do texto é evidente e, se as palavras têm significado convencional, o texto não diz o que aquele leitor – que obedece a algum impulso íntimo – acreditava ter lido. Entre a inacessível intenção do autor e a discutível intenção do leitor, está a intenção transparente do texto que contesta uma interpretação insustentável.”

Ainda de acordo com Eco, considerar uma obra aberta, isto é, que se apresenta ao leitor como potencialmente incompleta, revelando possibilidades infinitas de leitura, não quer dizer que todo ato de interpretação será aceito. O texto apresenta indícios que serão atualizados pelo leitor, mas devem ser recuperados com base em alguns elementos, tais como: a organização da mensagem, a competência enciclopédica do receptor, o cenário cultural em que o texto está inserido, a capacidade de representar mundos possíveis e vários outros fatores.

Segundo Eco (1999, p.08), há duas vertentes semióticas que analisam o ato de interpretação: a *semiótica da dependência da interpretação relativamente à intenção do autor* e a *semiótica da interpretação dos textos*. Essa segunda vertente estuda a obra literária como objeto estético, cuja significação varia conforme a relação texto-leitor e as mudanças contextuais que interferem no ato interpretativo. No entanto, as várias possibilidades de interpretação sofrem restrições, tendo em vista as marcas textuais que guiam o papel interpretativo dos leitores. Desse modo, argumenta Eco (1999, p.xxii):

“Dizer que um texto é potencialmente sem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz. [...] Isto significa que o texto interpretado impõe restrições a seus intérpretes. Os limites da interpretação coincidem com os direitos do texto (o que não quer dizer que coincidam com os direitos de seu autor).”

Como podemos observar, Eco (1999) analisa o diálogo entre a intenção do autor, a intenção da obra e a do leitor como elementos estreitamente ligados no momento da recepção do texto. A organização interna do texto impõe certos limites interpretativos ao receptor, limites estes formulados voluntária ou involuntariamente pelo autor. No caso da leitura literária, a organização interna da obra já revela as marcas deixadas pelo emissor do texto e cabe ao leitor tentar recuperar, a partir do dito, o que está subentendido (o não-dito). Como os repertórios do autor e do leitor são distintos e muitas vezes emissor e receptor pertencem a contextos espaço-temporais distantes, a *intenção do autor* nem sempre coincide com a *intenção do leitor*, pois a polissemia da obra literária sugere mais de uma leitura coerente com a *intenção da obra*.⁸

Partindo desses princípios, Eco (1999, p.14) traça uma distinção entre interpretação e uso dos textos. A interpretação está relacionada com a busca da *intentio operis*. No entanto, quando os leitores desenvolvem uma leitura repleta de estereótipos, aprisionando o texto, há a supervalorização da *intentio lectoris*, ou seja, o uso do texto como pretexto para comprovar leituras que geralmente fogem à *intentio operis*.

Como observa Eco (1999, p.18):

“Defender um princípio de interpretância, e sua dependência da *intentio operis*, não significa, por certo, excluir a colaboração do destinatário. O fato mesmo de que se tenha colocado a construção do objeto textual sob o signo da conjectura por parte do intérprete mostra como intenção da obra e intenção do leitor estão estreitamente ligadas. Defender a interpretação do texto contra o uso dele não significa que os textos não possam ser usados. Mas o livre uso deles nada tem a ver com sua interpretação, visto que interpretação e uso sempre pressupõem uma referência ao texto-fonte, quando mais não seja, como pretexto.”

⁸ Segundo Jouve (1993, p.13), no processo de leitura, a relação entre emissor e receptor é totalmente assimétrica. Autor e leitor não compartilham o mesmo quadro de referências. A interação autor-leitor fundamenta-se na estrutura do texto, ou seja, é a partir do jogo das relações textuais internas que o leitor vai reconstruir o contexto necessário à compreensão da obra.

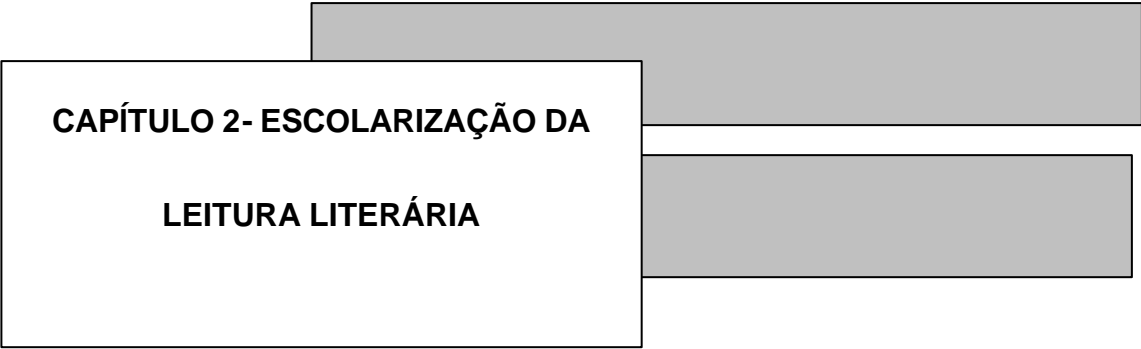
Ao defender a cooperação textual como um fenômeno concretizado entre duas estratégias discursivas (*autor e leitor modelos*) e não entre dois sujeitos individuais (autor e leitor empíricos), Eco (1993 a, p.66) ratifica que a interpretação é concretizada na atualização das intenções virtualmente contidas no enunciado e não nas intenções dos sujeitos empíricos da enunciação.

Na ótica de Eco (1993 a, p.65): “a hipótese formulada pelo leitor empírico acerca do seu autor-modelo parece mais segura do que aquela que o autor empírico formula acerca do seu leitor-modelo”. Certamente isso ocorre porque o leitor empírico depara-se com a materialidade do texto e pode, por meio das pistas textuais, desenvolver uma estratégia cooperativa de recusa ou de aceitação das categorias de autor-modelo e leitor-modelo como tipos de estratégia textual.⁹

Eco (1993 a, 1999) trouxe contribuições significativas aos estudos que tratam da leitura numa perspectiva global, uma vez que tenta estabelecer a relação autor-obra-leitor marcada pelas estratégias textuais de inscrição da cooperação textual entre autor-modelo e leitor-modelo como categorias virtuais atualizadas no processo de recepção do texto.

Após essas discussões teóricas que abordaram a interação texto-leitor sob diferentes ângulos, cabe uma reflexão sobre as relações entre a leitura, a literatura e os leitores no contexto escolar. No próximo capítulo, discutiremos inicialmente o processo de escolarização da leitura literária, tendo em vista os “encontros” e “desencontros” entre leitura, literatura e teoria literária.

⁹ No enfoque de Eco (1993 a, p.65), autor e leitor-modelo são tipos de estratégia textual. “O leitor-modelo é um conjunto de *condições de felicidade* textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas a fim de que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial.”



CAPÍTULO 2- ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

“Na verdade, há hoje dois discursos: o da escola sobre a leitura e o da leitura sobre a escola. Um deles, interno e especializado, corresponde ao discurso dos profissionais ou dos administradores; fala dos fins ou dos meios, instala-se na evidência desta vocação natural: a escola é o local onde se aprende a ler. O outro, externo, procede aparentemente dos porta-vozes do grande público – a imprensa, a mídia, mas está saturado de uma sedimentação discursiva talvez secular.”

(Chartier e Hébrard, 1995, p.247)

2.1. Leitura e literatura na escola: encontros e desencontros

Muitos estudos já foram realizados, visando investigar as inter-relações entre a leitura e a literatura no contexto escolar. Como argumentam Chartier e Hébrard (1995), há a presença de dois discursos: o da escola sobre a leitura e o da leitura sobre a escola. Parece-nos que não há uma sintonia entre esses dois tipos de discursos, na medida em que se observa um descompasso entre as práticas de leitura que circulam na escola e as discussões sobre leitura recorrentes fora da escola. É fato que as conexões entre leitura e literatura existem, tendo como suporte os discursos teóricos, os quais investigam a inter-relação entre as concepções de leitura, texto e literatura presentes em sala de aula. Contudo, essas discussões teóricas geralmente perdem-se na prática de sala de aula, havendo mais “desencontros” que “encontros” a respeito das conexões entre leitura, literatura e escola.

Do nosso ponto de vista, leitura, literatura e Teoria Literária deveriam estar estreitamente relacionadas no meio escolar, devido a vários motivos, dentre os quais citamos:

- a própria natureza interdisciplinar do ato de ler que envolve contribuições de diversas áreas. No caso da leitura literária, o ato de ler é influenciado por estratégias cognitivas, lingüísticas, metalingüísticas, conhecimentos do policódigo literário, noção de gênero literário, estilo de época no qual o texto está inserido, enfim, um conjunto de noções determinantes na interação do leitor com o texto;
- o fato de a significação do texto literário ser construída a partir da participação efetiva do receptor, o que torna evidente as relações dinâmicas entre a literatura e o leitor;
- a Teoria Literária só existe em função da leitura e da literatura: esse é outro aspecto a ser considerado quando se trabalha o texto literário em sala de aula. A Teoria Literária deve estar presente na escola, subsidiando a prática do professor, no sentido de ampliar concepções críticas sobre o fazer literário e a recriação do texto pelo leitor, o que só ocorre no ato da leitura.

A nosso ver, as relações entre leitura e literatura nem sempre são analisadas, reavaliadas e praticadas como deveriam no contexto escolar. A leitura ? como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido ? ainda é uma prática que precisa ser mais efetivada no espaço escolar.

O papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Contudo, na prática, essa noção ainda parece perder-se diante de outras concepções de leitura que ainda orientam as práticas escolares.

Conforme Silva (1998 a, p.02):

“Se é relativamente fácil constatar a presença da leitura na escola, torna-se um pouco mais difícil discutir as condições concretas de produção da leitura, nesse contexto. Mais especificamente, a importância e a necessidade do ato de ler, para professores e alunos, são irrefutáveis, porém é necessário analisar criticamente as condições existentes e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar.”

Na escola, a leitura é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, ao passo que a troca de experiências, as discussões sobre os textos, a valorização das interpretações dos alunos tornam-se atividades relegadas a segundo plano. A quantidade de textos “lidos” (será que de fato são “lidos” pelos alunos?) é supervalorizada em detrimento da seleção qualitativa do material a ser trabalhado com os alunos.

Concordamos com Britto (*In: Evangelista e Brandão, 1999, p.84*), quando afirma que “a leitura tem de ser pensada não apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente constituída”. Essa noção da leitura como ato de posicionamento político diante do mundo precisa estar presente na prática de sala de aula. Os alunos deveriam ser capazes de experienciar o ato de ler como uma ação cultural em que o leitor tem papel dinâmico nas redes de significação do texto.

A leitura e a literatura sofrem um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo recorrente por meio de atividades, exercícios escolares isolados, sem que o aluno perceba a leitura como “ação cultural historicamente constituída”.

Silva (1998 a, p.61) comenta o tratamento dado ao texto literário na escola por meio das fichas de interpretação, as quais desmotivam o aluno e incutem no educando a idéia de que fruir o texto literário é elaborar a ficha encomendada pelo professor com informações, tais

como: título da obra, nome do autor, descrição das personagens principais e secundárias, além de outros detalhes superficiais que não avaliam de fato a compreensão do texto.

Vários autores analisam o processo de escolarização do ato de ler, tendo em vista as concepções de leitura que norteiam o trabalho dos professores em sala de aula. Kleiman (1996), por exemplo, desenvolve uma análise crítica sobre as concepções de leitura que circulam no espaço escolar. Conforme a autora, a escola ainda prioriza a leitura como mera decodificação, pressupondo um leitor passivo, cuja participação volta-se apenas para a superfície do texto. Além dessa concepção, a leitura é trabalhada no espaço escolar tendo como objetivo final alguma estratégia de avaliação, o que coloca o aluno diante de uma tarefa árdua: é preciso ler para fazer exercícios, provas, fichas de leitura, resumos, enfim, o ato de ler visa cumprir tarefas escolares.

Na medida em que as leituras são impostas, objetivando o cumprimento de tarefas puramente escolarizadas, como referimos, o ato de ler passa a ser compreendido pelos alunos como uma obrigação em que as escolhas pessoais dos leitores não são consideradas. Essa concepção autoritária da leitura promove um apagamento da voz do aluno enquanto leitor e produtor de textos. Segundo Kleiman (1996, p.24): "é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto".

É justamente na troca de experiências e histórias de leitura que de fato ocorre a interação entre textos e leitores. Contudo, a escola parece não estimular a função interativa das práticas de leitura ao privilegiar atividades que desmotivam o aluno, pois abordam a leitura como rotina, como obrigação, tendo em vista exercícios de avaliação.

Outro problema no espaço escolar diz respeito à utilização do livro didático como um instrumento preponderante na exploração da leitura. Os livros didáticos, ao apresentarem, em sua maioria, a compreensão textual com base em esquemas de interpretação preestabelecidos, restringem a recepção do aluno-leitor, uma vez que não lhe é dada a oportunidade de manifestar a sua leitura. Conforme Kleiman e Moraes (1999, p.66): "o livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto."

Nos exercícios que exploram a leitura de textos literários com o predomínio de perguntas que requerem apenas uma leitura superficial, o aluno não tem espaço para inferir e

selecionar pontos relevantes a partir da recepção. Enfim, o aluno não consegue interagir com o texto, pois o papel de leitor dinâmico e ativo é subestimado, sufocado pela leitura imposta pelo professor e pelos roteiros de interpretação dos manuais didáticos.

Diante da imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se sua capacidade interpretativa.

Além disso, a escola parece, de modo geral, desenvolver mais enfaticamente a leitura de textos clássicos, canônicos e outros que revelam uma estrutura linear do ponto de vista da organização discursiva. Ao trabalhar com os clássicos, a escola tenta, à primeira vista, “facilitar” o contato do aluno com obras canônicas, para depois desenvolver a leitura de textos mais contemporâneos e experimentais. Devido a uma série de fatores, a leitura de textos produzidos contemporaneamente e a inclusão de obras que apresentam uma estruturação pouco linear são aspectos relegados a segundo plano. Não estamos querendo questionar a importância da leitura dos clássicos, mas sim o modo como esses textos são impostos para os alunos no espaço escolar. Como bem observa Calvino (1993, p.13):

“[...] os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.”

Na verdade, a escola parece não conseguir instrumentalizar, de modo eficaz, o aluno para a leitura dos clássicos. É fato sabido que os alunos têm acesso a roteiros de leitura já prontos, ou adaptações de clássicos que, na maioria das vezes, deturpam a obra original. Desse modo, as dificuldades com a leitura tornam-se intensas, pois os alunos não são preparados para o contato com textos clássicos ou contemporâneos, enfim, textos que investem na desconstrução da linguagem, numa organização discursiva pouco linear. A

escola, de modo geral, ainda parece privilegiar a leitura de textos canônicos, enquanto as produções contemporâneas não encontram muito espaço nas aulas de literatura.¹⁰

Ao desenvolver mais enfaticamente a leitura de obras “clássicas”, a escola não apresenta aos alunos a diversidade de textos produzidos contemporaneamente, os quais geralmente tentam subverter e criticar a produção literária já canonizada. Textos que rompem com as estratégias discursivas tradicionais e inauguram novos padrões tornam-se um desafio para os leitores acostumados à leitura de obras com início, meio e fim bem delimitados.

A esse respeito, observa Iser (1986, p.55): com certos textos tradicionais, o processo de leitura é mais ou menos inconsciente, mecânico, ao passo que diante de textos modernos, a atenção dos leitores é quase exclusivamente ocupada na busca de conexões entre os fragmentos, os indícios sugeridos no texto. A literatura contemporânea sugere a existência de múltiplas possibilidades como opção para se trabalhar a variedade de códigos, a fragmentação no plano discursivo e a heterogeneidade temática como elementos que o aluno deveria reconhecer para ampliar as suas estratégias interpretativas.

O professor deve realizar seleção de textos literários, tendo em vista os interesses e a capacidade interpretativa dos alunos. É preciso mostrar que qualquer obra literária é formada por meio do entrelaçamento de registros lingüísticos e estéticos. Além disso, é importante que o aluno tenha a liberdade de selecionar seus próprios textos, a partir de suas experiências prévias de leitura, no sentido de descobrir o prazer de ler.

O aluno deveria ser orientado para compreender qual o papel da literatura, qual a função social desta manifestação artística e por que se deve estudá-la. Não encontrando uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade. É preciso trabalhar a função social da literatura e a leitura literária como meios de "ler o mundo" e transformá-lo.

De acordo com Silva (1998 a, p.56), “em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma ‘janela para o mundo’. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor”. A leitura literária deve ser trabalhada na escola como essa “janela para o mundo”. A obra literária deve, assim, ser experienciada pelos leitores, tendo em vista as diferenças de

¹⁰ Claro está que diversas escolas já realizam trabalhos diversificados com textos contemporâneos, mas a ênfase no cânone literário, na tradição clássica, ainda é constante.

repertórios, de experiências prévias de leituras, bem como a diversidade e heterogeneidade de expectativas dos leitores frente ao texto.

Defendendo a necessidade de o leitor experienciar a obra literária, Matos (1987, p.20) afirma: “o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões.”

É também o ponto de vista de Fish (1986) quando afirma que ler não é um exercício de deduzir ou decodificar o sentido da mensagem, mas sim o processo de experienciar o texto. É a partir dessa experiência que o sentido se constrói e se revela na interação texto-leitor.

A experiência da literatura, conforme Hester (1972, p.284), raramente ocorre em sala de aula. Segundo o autor, podemos preparar nossos alunos para experienciar um texto literário e devemos intensificar essa atividade. No entanto, não estamos plenamente aptos a produzir essa experiência como uma realidade mútua para nós e outros leitores. Em outros termos, a experiência da leitura literária é de natureza individual, varia de leitor a leitor e deve ocorrer de forma natural, considerando a privacidade do leitor em sua relação com o objeto literário. Cabe à escola propiciar ou criar atividades que permitam ao aluno o desenvolvimento dessa experiência estética.

Contudo, em sala de aula, a leitura consolida-se cada vez mais como atividade atrelada à obrigação da rotina de trabalho, ao passo que o ato de ler como forma lúdica e prazerosa de reconstruir mundos possíveis, revela-se uma prática pouco discutida e concretizada. Como já referimos, a imposição da leitura do livro didático e das leituras prontas, idealizadas pelo professor, sufocam a descoberta da leitura por prazer. Tais fatores certamente inibem o aluno, direcionam sua compreensão no sentido de ver a literatura como fenômeno que se pode decorar para se fazer um teste, um exercício, ou para responder às questões objetivas do vestibular. Os alunos afastam-se, assim, dos textos literários, encaram a literatura como algo antiquado, complexo, distante de sua realidade.

Além desses fatores, a aversão de muitos alunos à prática da leitura vivenciada no contexto escolar também é reflexo das concepções tradicionais de ensino que ainda resistem em algumas escolas. A noção de língua como sistema abstrato de signos, a compreensão de texto como mera soma de palavras ou de frases descontextualizadas, como também o conceito

de leitura como simples decodificação, são perspectivas que ainda orientam o ensino de língua/literatura em várias escolas.¹¹

Em geral, as escolas formam o “leitor reproduzidor”, já que há limitações na exploração didática da leitura com o predomínio de perguntas que incutem no aluno a noção de leitura como “constatação” e não como construção ou negociação de sentidos. Desse modo, as estratégias inferenciais são pouco recorrentes e o aluno não consegue entender o lado lúdico e criativo da leitura.¹²

Silva (1998 a, p.11) afirma que a escola forma “letores”, mas não consegue promover o desenvolvimento de leitores críticos, uma vez que, no contexto de sala de aula, a leitura é trabalhada como uma prática rotineira e mecânica. Ao sair da escola, o indivíduo geralmente abandona o hábito da leitura, pois encara tal atividade como algo atrelado aos exercícios escolares. Por essa razão,¹³

“Ganha força a tese de que não é a escola que forma leitores. A escola pode levar à leitura compulsória durante algum tempo. Mas o leitor formado obrigatoriamente a partir das tarefas escolares deixa de ser leitor quando abandona a escola. Torna-se um leitor ocasional, casual. Porque esse leitor formado pela escola adquire a sensação de que a leitura é algo vinculado à rotina da aprendizagem; portanto, uma atividade chata, cansativa, desinteressante.”

(Melo, *In*: Barzotto, 1999, p.71)

É de esperar-se, portanto, que a escola não consiga pleno êxito no projeto de formar leitores críticos, pois é criado o mito de que a leitura é uma tarefa escolarizada que só faz sentido dentro dos limites da sala de aula. Fora da escola, o propósito da leitura como atividade obrigatória torna-se ineficaz e poucos são os que continuam trilhando o caminho de ler o *mundo dos textos* e ler o *mundo nos textos*.

¹¹ Em termos teóricos, muito se tem avançado nas discussões sobre tais noções, como por exemplo, a concepção de língua como interação, as relações dialógicas entre texto-contexto etc. No entanto, parece haver uma distância entre teoria e prática. Vários professores não conseguiram acompanhar essas transformações no ensino da língua e ainda mantêm uma postura tradicional. Nos cursos de pós-graduação em que temos atuado, constatamos que muitos professores sequer tinham conhecimento de informações contidas nos PCNs, o que é preocupante, já que este documento é um material de apoio à prática pedagógica do professor e foi distribuído para todos os docentes no plano nacional.

¹² Segundo Marcuschi (*In*: Barzotto, 1999, p.120), “inferência é um processo dependente do texto, do contexto de enunciação implícito, do contexto reconstruído local e temporalmente e dos conhecimentos prévios do leitor”.

¹³ A noção de “letores” diz respeito aos alunos que a escola forma quando trabalha apenas a leitura como uma prática escolarizada, como um ato de decodificar mensagens. Essa noção difere da concepção de “leitor crítico”, aquele que entende a leitura como uma prática social, um ato de transformação, de posicionamento político frente à realidade.

Diante das dificuldades no tratamento dado à leitura em sala de aula, surgem alguns questionamentos: como desenvolver atividades com a literatura num contexto escolar que não privilegia a formação de leitores críticos e autônomos? Como estimular os alunos à leitura literária num país que não investe numa política de incentivo à leitura? Enquanto professores, somos “letores” ou leitores?

Esses e outros questionamentos somam-se aos desafios de se democratizar a leitura num país repleto de desigualdades e injustiças sociais que marcam um abismo intransponível entre os leitores e os não-leitores.

Vivemos uma situação paradoxal. Por um lado, no contexto de revolução tecnológica, a Internet torna-se uma ferramenta importante para a socialização e crescente divulgação do conhecimento. O indivíduo precisa cada vez mais ler, a fim de aumentar sua bagagem cultural e suas experiências de leitura. Por outro lado, apesar desses avanços nas novas tecnologias, enfrentamos um processo de massificação cultural, em que a maioria dos indivíduos não consegue fazer uma leitura crítica do mundo.

Usada como instrumento para essa leitura crítica do mundo, a obra literária tem importância capital quando, como numa espécie de jogo, simula os conflitos da realidade e convida o leitor aos desafios da leitura. Como afirmam Bordini e Aguiar (1993, p.27), ler a obra literária é imergir num universo imaginário organizado, carregado de pistas que o leitor deve seguir se quiser levar a leitura, ou melhor, o “jogo literário” a termo.

Como podemos notar, leitura, literatura e escola formam uma relação marcada por encontros e desencontros quando observamos o ideal da escola na formação de leitores críticos e o processo de massificação cultural que estamos enfrentando. Além disso, o trabalho com a leitura literária como algo rotineiro, atividade desvinculada do prazer, promove um distanciamento entre a literatura e os leitores no espaço escolar.

Na perspectiva de Magnani (1989, p.29), discutir as conexões entre leitura, literatura e escola é repensar a dicotomia entre prazer e saber, além de pensar essas relações do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico.

Sabemos que não é tarefa fácil estreitar as relações entre leitura, literatura e escola, mas, como professores, cabe-nos repensar a concepção de leitura norteadora da nossa prática pedagógica, bem como a própria noção de literatura que transmitimos aos nossos alunos, a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula.

2.1.1. Leitura funcional e escolarização da leitura

A escola tem papel fundamental na ampliação das práticas de leitura. No entanto, como referimos no início do presente capítulo, o modo como a leitura é trabalhada no ambiente escolar nem sempre está em sintonia com as reflexões teóricas sobre a leitura, realizadas fora da escola. Em sala de aula, a leitura sofre o processo de escolarização, tornando-se um objeto a ser ensinado com base nos exercícios escolares. Os discursos sobre leitura fora da escola distanciam-se, em geral, das práticas escolarizadas de leitura recorrentes em sala de aula. É preciso, pois, compreender que há uma distância entre a leitura produzida na escola e as práticas sociais de leitura realizadas fora do contexto escolar. Nesse processo de escolarização, qual o papel da leitura literária?

A escolarização da leitura literária tornou-se um tema muito debatido atualmente por vários autores (Rouxel, 1996; Jorro, 1999; Zilberman, 1991; Evangelista e Brandão, 1999; Magnani, 1989) que se dedicam à análise da relação entre leitura, literatura e escola.

É importante traçarmos uma distinção entre a *escolarização da leitura literária* e a *leitura funcional*. Conforme Jorro (1999, p.06), a leitura funcional orienta o leitor para os escritos sociais e atua como mediadora entre os leitores e o campo sócio-cultural. Nessa perspectiva, o leitor é entendido como um “ator social” e a situação de leitura envolve um processo de negociação a partir dos imaginários dos leitores.

Apoiando-se em Jouve (1993), Jorro (1999, p.51) argumenta que a dimensão simbólica da leitura não pode ser negada, pois todo ato de ler interage com a cultura e os sistemas dominantes do contexto de uma época. É a partir dos modelos do imaginário coletivo que a leitura afirma sua dimensão simbólica.¹⁴

¹⁴ Jouve (1993, p.12), parafraseando Gilles Thérien (1990), define a leitura como atividade complexa que envolve vários processos, tais como: processo afetivo, cognitivo, neuropsicológico, argumentativo e simbólico. Como processo simbólico, toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de uma época. O sentido do texto se fixa, pois, no nível do imaginário coletivo.

A abordagem funcional da leitura, ao destacar o leitor como ator social, tende a uma dimensão utilitária do ato de ler. As atividades de leitura versam sobre a aprendizagem do útil, uma vez que todas as formas de escritos sociais são propostas aos leitores para transformá-los em consumidores. Seguindo essa concepção, vários autores já abordam a leitura como uma prática sócio-cultural, em que não pode ser isolada das condições de vida e da história social dos indivíduos (cf. Reuter, 1986).

Diferentemente da perspectiva funcional, a escolarização da leitura enfatiza alguns modelos (*essencialista, semiótico, estruturalista, técnico*) que são trabalhados artificialmente numa perspectiva didática de ensino, em que a escola se preocupa com o ato da leitura como objeto a ser ensinado.

Jorro (1999, p.16) afirma que no modelo essencialista, a atividade do leitor centra-se na identificação das idéias principais e secundárias. Nesse sentido, a leitura parte exclusivamente da mensagem intrínseca do texto. Esse tipo de abordagem, fundada apenas no texto, não considera a participação do leitor na reconstituição da significação textual, uma vez que nega a interação leitor-texto-contexto.

O modelo semiótico de leitura, ao contrário do essencialista, lança o leitor no papel de inquiridor, a fim de recuperar os indícios textuais. A compreensão do texto é revelada a partir de aspectos formais, lingüísticos e retóricos.

A abordagem estruturalista envolve as categorias da narrativa, a organização dos acontecimentos relatados, exigindo do leitor uma consciência estrutural. O modelo técnico prioriza os questionamentos como: quem? Quando? Onde?, destacando a lógica interna de funcionamento do texto.

Esses modelos - recorrentes no espaço escolar - são trabalhados nas práticas de controle da leitura, visando à formação de um leitor ideal. No entanto, os limites de tais modelos nem sempre são percebidos pela maioria dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que não consegue acompanhar as mudanças no tratamento dado ao texto literário, propiciadas pelas contribuições da Teoria Literária contemporânea.

Esse fato já foi discutido por outros autores, como Beach e Marshall (1991), por exemplo, que analisaram a herança do *New Criticism* no contexto de ensino norte-americano. Segundo os autores (1991, p.11), a postura de muitos professores ainda está baseada nas premissas do *New Criticism*, uma vez que as obras literárias são compreendidas como artefatos verbais e o sentido é analisado como característica intrínseca do texto. Essa postura

já é reavaliada a partir dos avanços dos estudos literários. Nessa perspectiva, como propôs o *Reader-response*, por exemplo, o sentido do texto literário não é encontrado nos textos, mas é construído pelos leitores na interação com textos.

Diversos são os autores que discutem a postura tradicional no ensino da literatura. Os trabalhos de Jorro (1999) e Rouxel (1996) destacam-se pelo modo como abordam a escolarização da leitura literária ? processo atrelado a concepções anacrônicas e artificiais em face do objeto literário. Conforme Jorro (1999, p.22), na escola, a imposição de exercícios para as atividades de leitura marca a instrumentalidade da aprendizagem e provoca uma falta de coerência entre os exercícios de leitura e os textos.

Para Rouxel (1996, p.28), a escola deve garantir ao aluno o ensino-aprendizagem de conceitos literários, a fim de instrumentalizar o educando para a leitura literária. Na perspectiva da autora (1996, p.39), a leitura literária representa de início, para os alunos, uma forte ruptura com suas próprias práticas de leitura, uma vez que a escola impõe estratégias que inibem as expectativas pessoais dos leitores frente ao texto literário.

Ainda segundo Rouxel (1996, p.50), se considerarmos a liberdade essencial que representa o saber ler, a leitura escolar é apresentada paradoxalmente como uma “atividade de constrangimento”, ou seja, uma leitura codificada, como uma prática ritualizada que se desenvolve nos limites de um tempo dado. A leitura escolar diferencia-se de outros modos, tais como: a *leitura funcional*, que visa à informação, e a *leitura ficcional*, baseada no prazer da imersão no texto.

Afirma Rouxel (1996) que a leitura escolar, pelas suas próprias características, aparece como uma prática específica, cuja finalidade é um “saber-ler” que esbarra nas leituras livres e pessoais. Nesse sentido, *leitura pessoal* e *leitura escolar* formam um contraste, marcado por uma dicotomia entre duas formas de leitura constantemente controladas por uma série de oposições recorrentes: prazer/não-prazer; ritmo pessoal de leitura/ritmo imposto pela escola; descobrir o texto/ estudar-analisar o texto.

Como observa Rouxel (1996), na escola, ler é estudar, decodificar parágrafo por parágrafo, “ler as linhas”, buscar o que “o autor quis dizer”, ao passo que numa leitura pessoal, ler é “entrar no texto”, viver uma outra história, experienciar o texto, ler as “entrelinhas”. Essa postura de Rouxel é similar ao enfoque de Silva (1998 b, p.34), o qual propõe: na interação com textos, o leitor pode assumir três posturas distintas: *ler as linhas*, *ler as entrelinhas* e *ler para além das linhas*. É nesse terceiro nível que se insere o leitor crítico,

capaz de ir além do reconhecimento de uma informação; ir além significa adentrar o texto com o objetivo de refletir sobre a situação social a que o texto remete. *Ler para além das linhas* denota que o leitor deve se posicionar diante do texto lido, ou seja, a leitura ultrapassa os limites do dito e o leitor realiza a recepção como ato de transformação social, articulando o dito ao não –dito.

É fundamental que a leitura literária seja trabalhada no contexto escolar, tendo em vista as novas concepções oferecidas pela Teoria da Literatura, as quais certamente podem contribuir para diminuir as distâncias e os desencontros que ainda existem entre o texto literário e o leitor. Alguns autores acreditam que as teorias literárias, embora não tenham contribuído diretamente para a prática escolar, influenciam bastante o contexto de sala de aula (cf. Lajolo, *In*: Abreu, 1995, p.117).

No entanto, observamos que se as práticas escolares direcionadas ao texto literário acompanhassem as teorias literárias, não estaríamos analisando a obra literária, nas escolas, segundo abordagens formalistas, estruturalistas, biográficas, entre outras. Se a Teoria da Literatura tivesse uma penetração maior em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leituras, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída pelo professor.

Propomos, a seguir, uma breve reflexão sobre as conexões entre leitura, literatura e Teoria Literária no contexto do Ensino Médio.

2.1.2. Leitura, Literatura e Teoria da Literatura no Ensino Médio

“A literatura sem ter a pretensão de nos ensinar alguma coisa, acaba por nos ensinar muito mais. Esse “ensino” pode nos levar à sabedoria ou à loucura, ajudar o homem em seu processo civilizatório em oposição à barbárie ou “estetizar” essa barbárie, mas é sempre um ensino.”

(Gonçalves Filho, 2000, p.90)

Quando se discute a presença da literatura na escola, é pertinente considerar as idéias de alguns autores, como Beach e Marshall, por exemplo, no sentido de estabelecer distinções entre a *leitura da literatura* e o *ensino da literatura*. A compreensão desses dois níveis implica posturas distintas em face do objeto literário, o que conseqüentemente influenciará a interação texto-leitor na escola.

Segundo Beach e Marshall (1991, p.38), a *leitura da literatura* está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o *ensino da literatura* configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética. Na verdade, esses dois níveis estão imbricados, na medida em que ao experienciar o texto, por meio da leitura literária, o aluno também deveria ser instrumentalizado, a fim de reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado. No entanto, a escola parece dissociar esses dois níveis, desvinculando o prazer de ler o texto literário (produzido pela *leitura da literatura*) do reconhecimento das singularidades estéticas da obra (proporcionado pelo *estudo/ensino da literatura*).

Do nosso ponto de vista, é preciso que a escola amplie mais atividades, visando à *leitura da literatura* como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos. O aluno-leitor deve sentir-se motivado a ler o texto independentemente da imposição das tarefas escolares requeridas pelos professores. Contudo, parece-nos que o contexto escolar privilegia

mais o *ensino da literatura*, no qual a leitura realizada pelos professores é diferente daquela efetivada pelos alunos, pois a diversidade de repertórios, conhecimento de mundo, experiências de leitura influenciam diretamente o contato do leitor com o texto. Tanto a *leitura da literatura*, quanto o *ensino da literatura* deveriam estar presentes no contexto escolar de modo articulado, pois são dois níveis dialogicamente relacionados.

Como afirmam Beach e Marshall (1991, p.39), o desafio para o professor é ajudar os alunos a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras. O professor deve colaborar com os alunos, visando à construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentando leituras já prontas. Conforme esses autores (1991, p.09), uma das formas de mapear alguns problemas relacionados ao ensino de literatura é considerar a interação entre professor, alunos e texto.

É preciso, ainda segundo Beach e Marshall, que o professor reconheça dois níveis de leitura. Por um lado, há a leitura realizada pelo aluno que está construindo sua interpretação a partir, muitas vezes, de um único contato com o texto. Por outro lado, há a leitura do professor, em que entram fatores mais complexos como o saber lingüístico, bem como o conhecimento de dados biográficos e do contexto histórico, enfim, a noção de elementos instrumentais específicos da teoria e crítica literárias. Os autores também argumentam: o professor deve colocar o aluno frente à diversidade de leituras do texto literário, para que o educando reconheça que o sentido não está *no texto*, mas é construído pelos leitores na *interação com textos*.

É justamente a partir dessa interação do aluno com textos que o estudo da literatura em sala de aula torna-se significativo. É preciso valorizar o leitor na recepção textual e transformar a visão ainda tradicional que norteia a prática pedagógica de vários professores, baseada em análises imanentes em face da obra literária.

Objeto de análises superficiais, o texto literário é tratado na escola de modo isolado, como espécie de expressão artística que por si só já carrega significação própria e independe da atualização do aluno-leitor. Além disso, como afirma Rouxel (1996, p.73) a escola cultiva uma visão tradicional da literatura, considerada como um conjunto de textos a ser admirado, e caracterizada por um “bom estilo”, digno de ser imitado pelos alunos. A concepção de literatura como objeto artístico ancorado num processo histórico-social precisa ter uma penetração maior no espaço de sala de aula. Segundo Rouxel (1996, p.73), é fundamental que a escola reavalie a noção da literatura como expressão de “beau langage”.

Na perspectiva de Zilberman (2001), a escola, a crítica literária, a academia e a imprensa são instituições capazes de conferir e legitimar o estatuto de certas produções artísticas em detrimento de outras. Segundo a autora (2001, p.82):

“Essas entidades estabeleceram e fixaram a concepção de literatura enquanto “belas letras”, operada a partir da consolidação da sociedade burguesa e do capitalismo, garantindo sua permanência. A seguir, passaram a colocar normas e exigências aos criadores, que eles devem adotar ou não para serem reconhecidos pelo meio e aceitos enquanto artistas.”

A noção da literatura como “belas letras”, apontada por Zilberman, ou como um conjunto de textos marcados pelo uso de “beau langage”, conforme Rouxel, promove, a nosso ver, uma elitização das obras literárias, supervalorizando o cânone literário, o que pode distanciar a literatura do aluno. A visão da escola sobre a literatura difere consideravelmente da noção que o aluno-leitor tem acerca do literário. É preciso repensar os julgamentos de valor disseminados pelas instituições que abordam a literatura sob prismas distintos (a escola, a crítica literária, a imprensa, etc..), quando consideramos que cabe ao leitor construir o seu próprio “cânone literário”, valorizando seu repertório de leituras.

Nesse sentido, o texto literário não pode ser compreendido como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção em que o texto foi produzido, sem as contribuições das diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura literária, inter/multi/transdisciplinar pela própria natureza plural do texto literário.

Retomamos a conhecida citação de Barthes (*In: Lajolo, 1993, p.15*), na qual o autor apresenta uma visão interdisciplinar da literatura: “se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.” Mas essa visão da literatura como disciplina que envolve e co-relaciona outras áreas do conhecimento (História, Filosofia, Geografia etc.) ainda precisa ser mais difundida no espaço escolar.

O texto literário é plural, marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, lingüísticos, estilísticos etc.) e o aluno deve compreender a interação entre literatura e outras áreas que se inter-relacionam no momento da constituição do texto. Segundo Reuter (1986, p.76), “a leitura é um objeto largamente transdisciplinar”, por isso

qualquer discussão teórica sobre o ato de ler deve considerar a reflexão sob uma perspectiva mais ampla que envolva as diversas áreas atreladas à prática da leitura como fenômeno sócio-cultural.

Na ótica de Kleiman e Moraes (1999, p.30),

“A leitura poderia ser caracterizada como uma atividade de integração de conhecimentos contra a fragmentação. Devido à abertura que o texto proporciona ao leitor para relacionar o assunto que está lendo a outros assuntos que já conhece, ela favorece, no plano individual, a articulação de diversos saberes.”

Nesse sentido, leitura e literatura mantêm relações dialógicas, pois compartilham uma natureza interdisciplinar quando convergem para um mesmo ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento que estão subjacentes ao ato da leitura e à recepção do texto literário.

O ato de ler é alvo de contribuições teóricas diversas em que abordagens de cognitivistas (Kleiman, 1996), analistas do discurso (Orlandi, 2000), sociólogos da leitura (Leenhardt, *In*: Jauss, Dallenbach et al, 1981), críticos da Estética da Recepção (Jauss, 1975), da Fenomenologia da leitura (Iser, 1996), do *Reader-response Criticism* (Tompkins, 1986), da Semiótica da leitura (Eco, 1999), da História do livro e da leitura (Chartier, 1999, Chartier e Hébrard, 2000) e vários outros estudiosos evidenciam o caráter inter/multi/transdisciplinar da leitura.

A literatura, concretizada a partir da leitura, também permite uma abordagem interdisciplinar, capaz de revelar ao aluno o diálogo entre as características estéticas do texto e as motivações históricas, sociais, políticas, filosóficas e psicológicas que contribuíram para a constituição da polissemia revelada no âmbito textual. No entanto, a literatura ainda parece ser tratada em sala de aula como objeto decodificável, tendo como base os limites estreitos da superfície textual e as noções do certo e do errado. A partir dessas noções, a escola contesta a relatividade do erro na leitura literária, não levando em consideração a natureza polissêmica do texto literário e o papel dinâmico do aluno-leitor na recepção textual. (Rouxel, 1996, p.81).

Vários são os fatores que dificultam o tratamento dado à literatura em sala de aula, um deles refere-se à metodologia utilizada no Ensino Médio, efetivamente orientada para o

vestibular como um fim em si mesmo. O objetivo principal de muitas escolas e diversos cursinhos é ensinar para o vestibular, conquistar o maior índice de aprovação nos exames.

Como explorar nos limites estreitos das questões objetivas, impostas nos vestibulares, a plurissignificação do texto literário? Como exigir que o aluno leia as entrelinhas, estabeleça a relação entre texto-contexto e perceba a dimensão simbólica da literatura, se a metodologia usada no Ensino Médio volta-se para uma leitura do texto já instituída pela escola, pelo professor e pelos livros didáticos?

Nesse contexto, a leitura realizada pelos alunos é quase sempre rotulada como "inadequada, incoerente ou errada", pois foge aos padrões estabelecidos pelos livros didáticos, ao passo que as leituras apresentadas nos manuais didáticos e aquelas ditadas pelos professores são privilegiadas.

Vários manuais didáticos restringem a dimensão simbólica da literatura quando privilegiam apenas a concretização formal/estrutural do texto literário, tratando superficialmente o conjunto de ações políticas, históricas, sociais e ideológicas que serviram de base à construção do universo ficcional. A falta de uma proposta de ensino interdisciplinar também contribui para o estudo do texto literário como elemento isolado das demais disciplinas, pois o aluno não percebe a integração entre literatura e as demais áreas do conhecimento.

A concepção de literatura como fenômeno decorativo e belo ? transmitida pela maior parte das escolas ? reflete-se na própria dinâmica da sala de aula em que se privilegia a reprodução de "boas obras" e autores já consagrados pelo cânone literário. Mas quais seriam as "boas obras" e os "grandes autores"?

Como já referimos, não estamos questionando a importância de a escola incentivar a leitura de obras clássicas, mas o ensino de literatura não pode ficar confinado apenas à tradição clássica, pois o aluno pode se sentir pouco motivado à leitura de textos, cuja linguagem afigura-se complexa, repleta de arcaísmos e de construções sintáticas não mais usadas nos textos modernos, por exemplo.¹⁵

Concordamos com Zilberman (1991, p.121), quando afirma:

¹⁵ Segundo Calvino (1993, p.11): "os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)".

“No plano da dinâmica em sala de aula, as expectativas do ensino da literatura são também simultaneamente reprodutoras e seletivas; lêem-se boas obras, já sacramentadas pela tradição e seus mecanismos de difusão, para que se forme o juízo elevado, aquele que, educado, dará preferência a criações de teor similar às que constituem a antologia, reforçando sua autoridade; e porque consistem em modelos de uso correto das virtualidades da linguagem verbal, cabendo imitá-las, reproduzi-las portanto.”

É imprescindível que o professor atualize suas leituras, a fim de também levar a produção de autores contemporâneos para a sala de aula e até com o objetivo de questionar o cânone literário. Além disso, é preciso considerar que várias obras, apesar de não terem grande representatividade no cânone literário, merecem ser lidas e estudadas pelo valor estético que apresentam.

Como vimos no primeiro capítulo, as abordagens teóricas que analisam a interação texto-leitor podem ser úteis à compreensão do leitor como agente ativo no processo de leitura, aquele indivíduo que vai atualizar os indícios textuais ou preencher as entrelinhas, a fim de descortinar os possíveis significados da obra literária.

Embora muito discutido do ponto de vista teórico, o ensino de literatura continua sendo um desafio para pesquisadores e professores. É preciso que as discussões teóricas não se percam no vazio, mas que apresentem contribuições significativas para propostas metodológicas sobre o tratamento do texto literário em sala de aula. A escola tem papel primordial na formação de leitores/produtores de textos e a literatura pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos como usuários da língua que ampliarão as estratégias comunicativas, a partir da leitura crítica, compreensão e produção de textos diversos.

É necessário que o aluno compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, como instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade. No diálogo entre o mundo empírico e o universo ficcional, a literatura pode produzir um significado para o contexto em que vivemos.

Ao trabalhar com a leitura literária, o professor deve orientar os alunos para a função ideológica dos textos literários, na medida em que “antes de se transformar em discurso estático, subverter a ordem provável da língua para alcançar determinados efeitos de comunicação, a literatura ‘se alimenta’ na fonte de valores de cultura”. (Gonçalves Filho, 2000, p.104). Na maioria das vezes, o aluno não entende que a obra literária é produto de um

contexto amplo e por conseguinte, visões de mundo, valores ideológicos de uma época, costumes, enfim, a diversidade de elementos culturais participa ativamente da constituição do texto.

Concordamos com Lopes (1994, p.368): “ensinar literatura não pode deixar de ter em conta esta dupla dimensão dos textos literários pela qual, ao mesmo tempo que fazem parte da cultura, e por conseguinte do campo da opinião ou das significações consensuais, são sobretudo o abalar destas.”

Assim, ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar para o aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária.

Retomamos aqui as considerações de Beach e Marshall (1991, p.17): “o estudo da literatura poderia ser justificado por sua habilidade para ajudar os alunos a compreenderem a si próprios, sua comunidade e seu mundo mais profundamente”.

É essa integração entre o texto literário e a dimensão sócio-cultural que a escola deve proporcionar aos alunos, levando-os a perceber as possibilidades de significação que o texto literário permite, enquanto objeto artístico polissêmico que transgride normas e regras, envolvendo o leitor num jogo de construção /reconstrução de sentidos.

No entanto, essa tarefa de colocar o aluno diante do texto literário - objeto lúdico de construção e negociação de sentidos - ainda constitui um desafio no contexto escolar. Conforme Kramsch (*In: Jacobus, 1996, p.134*), os alunos precisam entender o texto literário como uma forma de (re)descoberta de sua própria identidade, por meio da reescrita que se concretiza no ato de ler, momento em que o leitor responde ativamente ao texto.

Segundo Edmonds e Skerrett (*In: Jacobus, 1996, p.140*), o professor pode usar a literatura como um meio de os alunos interpretarem a si próprios, conforme propuseram outros autores que participaram do *Reader- response Criticism* (Bleich e Holland).

Rosenblatt (*In: Jacobus, 1996, p.141*) afirma que a obra literária oferece uma oportunidade de o leitor se envolver numa experiência de reconstrução dos acontecimentos vividos pelas personagens. Enquanto alguns críticos acreditam que é perigoso deixar o texto à mercê simplesmente da concentração exclusiva das opiniões pessoais dos alunos, Rosenblatt argumenta que precisamos ajudar o aluno a desenvolver uma leitura estética da obra. Os professores precisam encorajar os alunos para que estes desenvolvam autonomia no ato da leitura. O papel do professor é crítico ao selecionar obras que permitam uma interação mais

produtiva, além de utilizar questões que possam deixar clara a relação entre a experiência do aluno e o texto.

Com base nessas reflexões, insistimos que a Teoria da Literatura precisa subsidiar a prática pedagógica dos professores de literatura, visto que o estudo do texto literário na escola deve estar em sintonia com as contribuições das abordagens literárias contemporâneas. A sala de aula ainda é um espaço marcado pelas abordagens formalistas e estruturalistas que analisam o texto literário como produto acabado sem considerar a interferência do leitor na atualização da significação textual. As abordagens que priorizam a interação texto-leitor precisam ter mais penetração no contexto escolar, a fim de se valorizar mais o papel dinâmico do leitor na recepção textual.

Além disso, é necessário que o professor estabeleça distinções entre a Teoria da Literatura e a História da Literatura, pois:

“Ensinar e aprender literatura não podem continuar a ser apenas um apanhado histórico, nem a memorização de características rígidas de escolas de produção literária de um passado europeizado e seletivo. [...] Não há democratização do saber e do poder de leitura quando, em vez de ler o texto, o aluno procura a “subjetividade e a individualidade” necessárias para identificar linearmente o autor romântico, o bucolismo arcadista de uma “casa no campo”, as antíteses temáticas barrocas, a crítica social realista superficial. Não cabe mais continuar a situar a literatura em blocos monolíticos de períodos literários século a século, excluindo-se quaisquer manifestações literárias fora dos padrões delimitados por tais características, ensinadas e reforçadas nas leituras de excertos literários, prática dominante na escola brasileira de ensino médio. A que leva tais exercícios? Que sujeitos sociais são construídos com a educação literária desperdiçada na escola?”

(Leahy-Dios, 2001, p. 35).

A educação literária proposta pela escola merece ser reavaliada, a fim de que nossos alunos-leitores possam encontrar razões concretas para o estudo da literatura como fenômeno artístico atrelado às transformações históricas, sociais e culturais. Retomando as considerações de Leahy-Dios (2001), de que adianta “ensinar” os alunos a memorizar características dos diferentes estilos de época, situando-se a produção literária em “blocos

monolíticos de períodos literários”, se os educandos não conseguem ter uma compreensão mais ampla do objeto literário?

Talvez uma forma de repensar o processo de ensino-aprendizagem da literatura na escola seria a busca de sintonia entre a prática pedagógica dos professores e as contribuições da Teoria da Literatura. Elencamos, a seguir, alguns objetivos que podem subsidiar o trabalho com o texto literário em sala de aula, a partir das reflexões da Teoria Literária:

- articular leitura crítica, análise e interpretação do texto literário, visando atingir um discurso crítico desenvolvido pelo aluno, a partir do reconhecimento das singularidades estéticas do fazer literário;¹⁶
- apresentar distinções entre os gêneros literários, percebendo também o diálogo entre características de diversos gêneros numa mesma obra literária;
- analisar a obra literária numa ótica interdisciplinar, reconhecendo as relações entre Literatura e Sociologia, Literatura e História, Literatura e Psicanálise, entre outras;
- desenvolver estudos sobre a obra literária baseados no interculturalismo;
- considerar as diversas correntes teóricas que se debruçaram sobre o fazer literário com perspectivas diferentes (Formalismo, Estruturalismo, Pós-estruturalismo, Sociologia da Literatura, Sociocrítica, Fenomenologia da Leitura, etc.);
- estabelecer distinções entre Teoria da Literatura, Crítica Literária e História da Literatura;

¹⁶ Estamos considerando a abordagem de Reis (1981) que define níveis de análise do texto literário.

- *Leitura crítica*: “atividade sistemática que partindo do nível da expressão lingüística, se assume como processo de decodificação e avaliação estética do discurso literário”. (Reis, 1981, p.23);
- *Análise*: decomposição do texto literário nos seus elementos constitutivos (levantamento de: figuras de retórica, gênero literário, características gerais do texto, narrador, personagens etc.).
- *Interpretação*: busca da significação dos elementos levantados na análise.

- desenvolver estudos intersemióticos, considerando as relações entre literatura e outras expressões artísticas (literatura e pintura, literatura e música, etc.).

Os tópicos levantados são apenas um breve resumo de alguns subsídios teóricos que podem contribuir para minimizar as distâncias que ainda existem entre a literatura e o leitor no espaço escolar. Do nosso ponto de vista, o fato de a Teoria da Literatura refletir sobre o ato da leitura também pode trazer repercussões significativas na escola, no sentido de estreitar as relações entre texto-leitor, literatura-leitor, teoria-prática.

Na visão de Zilberman (1991, p.128), a Teoria da Literatura:

“[...] evita pensar sobre modos de popularização de seu objeto que se coloquem além e adiante dos meios institucionais de que previamente dispõe: a crítica literária, a universidade, a escola. Arrisca-se, assim, a permanecer confinada, aumentando o fosso que separa a literatura, com as virtudes que pertencem à sua natureza, daquilo que lhe confere existência e sentido: o público-leitor, sejam quais forem suas raízes sociais.”

O não-reconhecimento das convergências entre leitura, literatura e Teoria Literária é um obstáculo que certamente dificulta o trabalho dos professores. Urge, pois, que se faça uma reavaliação das metodologias direcionadas ao ensino de literatura, visando à exploração de alternativas didáticas de ensino-aprendizagem capazes de motivar os alunos à leitura por prazer, à busca de conhecimento, à leitura crítica do texto articulada com a compreensão crítica do mundo.

Os problemas do ensino da literatura não estão nos conteúdos propostos em sala de aula, mas no modo como estes são trabalhados, dada a ausência de uma discussão metodológica capaz de auxiliar a prática pedagógica.

Geralmente, os problemas decorrentes de como a literatura é inserida no contexto escolar são discutidos a partir de uma ótica autoritária que coloca toda a culpa nos professores como principais responsáveis pela desmotivação do aluno diante do texto literário.

▪ *Discurso crítico*: produto final.

No entanto, o próprio material de apoio ao trabalho do professor, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzidos pelo MEC, merecem uma leitura crítica das noções de literatura que são apresentadas. Além disso, se a função dos PCN é nortear a prática pedagógica do professor em sala de aula, parece-nos que a ausência de uma discussão mais ampla sobre estratégias metodológicas direcionadas ao ensino de língua e literatura é um aspecto questionável na proposta do MEC, como veremos a seguir.

2.2. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

leitura e literatura em foco

“Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural.” (PCN, 3º e 4º ciclos, 1998, p.71).

2.2.1. Mudança de paradigmas: pilares da educação

O Ministério da Educação promoveu um debate nacional, com o objetivo de reformular os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental (1998) e do Ensino Médio (1999).

Os PCN apresentam-se como proposta curricular que orienta os professores sobre os conteúdos de cada área e a articulação das diversas disciplinas com os temas transversais, os quais abordam questões sociais, tais como: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e

orientação sexual. Os temas transversais, cuja inclusão representa, sem dúvida, um aspecto positivo na proposta dos PCN, já vêm sendo debatidos desde a década de 80 em diversos países, como a Espanha, por exemplo.¹⁷

Pretende o MEC, por meio desse documento, uma reavaliação do ensino a partir da organização curricular em ciclos de aprendizagem, principalmente no que se refere ao Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º e 4º ciclos). Na perspectiva dos PCN,

“A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais.” (PCN, 3º e 4º ciclos, 1998, p.17).

A necessidade de reestruturação dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino tradicionais decorre de uma exigência do mundo dinâmico, em que a escola busca se adaptar ao contexto atual de transformação. A escola apresenta-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, ou seja, um local social privilegiado de construção dos significados necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania. Crescem as discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis.

Nesse sentido, os PCN argumentam que os campos da educação merecem ser repensados, de modo que, cada indivíduo, ao longo de sua vida, possa tirar o melhor proveito de um ambiente educativo em constante transformação. Nesse contexto de mudanças, a escola rompe com as propostas tradicionais de ensino, visando à inclusão de novos paradigmas fundamentados em quatro pilares:

Aprender a conhecer: pressupõe criar no aluno o senso investigativo, próprio da pesquisa, tornando-o capaz de selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica. Em resumo, significa desenvolver no educando a

¹⁷ Busquets et al (1998) apresenta uma síntese dos temas transversais tratados na Espanha e podemos observar a semelhança com as discussões apresentadas nos PCN. Conforme Busquets (1998) et al, a discussão a respeito dos temas transversais na Educação surge a partir de questionamentos sobre qual deve ser o papel da escola dentro de uma sociedade plural e globalizada, além do debate sobre os conteúdos que essa escola deveria abordar.

capacidade de *aprender a aprender* ao longo de toda a vida, isto é, conceber o conhecimento como um processo em construção desenvolvido em vários ciclos de aprendizagem.

Aprender a fazer: pressupõe desenvolver a competência do saber trabalhar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional. Esse pilar da educação privilegia a aplicação da teoria na prática, visando à articulação entre os saberes escolares e os contextos sociais que o aluno encontra fora do espaço escolar.

Aprender a viver com os outros: consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;

Aprender a ser: supõe a preparação do indivíduo para desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais. A noção de identidade é reforçada por esse pilar da educação, segundo o qual a individualidade deve ser construída numa relação com o grupo social, respeitando-se a diversidade de identidades.

Em síntese, como vimos, os PCN afirmam que diante desse contexto dinâmico, os métodos de ensino e os conteúdos curriculares se tornaram anacrônicos e tradicionais. No entanto, a proposta do MEC ainda apresenta alguns conceitos “anacrônicos” referentes ao tratamento dado à literatura, como discutiremos na próxima seção.

2.2.2. Qual o papel da Literatura nos PCN?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio apresentam concepções do texto literário que ainda refletem uma herança da escola formalista. Os formalistas compreendiam o discurso literário como o uso particular da linguagem, marcado pela *literariedade*, característica que distinguiria a literatura da não-literatura. Ainda na ótica formalista, a literatura é estudada como uma espécie de "violência lingüística", quando comparada ao discurso cotidiano. Compreende-se, assim, a relação linguagem literária vs. linguagem não-literária sob um prisma dicotômico.

De acordo com os PCN: “o tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam *“um tipo particular de uso da linguagem.”* (Grifo nosso) (PCN , 3º e 4º ciclos, 1998, p.27).

Compreender o texto literário como *um tipo particular de uso da linguagem* é promover uma ruptura entre o ensino de língua e de literatura, a partir do momento em que se distingue uma “linguagem literária” com características distintas do uso lingüístico realizado em outras situações comunicativas.

Como já referimos, a concepção que defende a especificidade do discurso literário é criticada por estudiosos que postulam o contínuo entre linguagem literária e não-literária. Nesse sentido, o que define o caráter literário da obra são fatores mais amplos e não apenas a estrutura formal do texto. A intencionalidade do emissor, o contexto de produção/ recepção e o papel do leitor, além dos processos de mediação (editoração, revisão, publicação) que o texto sofre até chegar ao receptor são fatores importantes no estudo da literatura numa perspectiva mais ampla que ultrapassa a dimensão imanente do texto.¹⁸

Segundo Lajolo (2001, p.38 -18):

¹⁸ No primeiro capítulo do livro *Toward a speech act of literary discourse*, Pratt (1977) oferece uma análise crítica bem fundamentada da abordagem dos formalistas russos, criticando a especificidade da linguagem literária.

“A relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de leitura é que caracteriza, em cada situação, um texto como literário ou não –literário. [...] Para que uma obra seja considerada parte integrante da tradição literária de uma dada comunidade ou tradição cultural, é necessário que ela tenha o endosso dos canais competentes aos quais compete a literarização de certos textos, isto é, a proclamação de um texto como literatura ou não-literatura.”

Os PCN desenvolvem comentários sobre "a especificidade do texto literário", o que tradicionalmente coloca a literatura numa relação distante de outros gêneros discursivos que merecem ser trabalhados pela escola. O isolamento do estudo do texto literário, sem considerar a relação deste com outras manifestações textuais, já é criticada por muitos autores, como Bakhtin (1992), por exemplo.¹⁹

A noção apresentada nos PCN certamente pode ter um efeito negativo se o professor não fizer uma leitura crítica da proposta curricular do MEC. Pode-se assimilar a concepção de que a literatura se distancia de outros usos da linguagem, encarando-se, assim, a obra literária como discurso mais complexo, o que desmotivaria o aluno em relação à leitura do texto literário. Esse mito de que a literatura é complexa e se distancia dos outros usos da linguagem é decorrente da própria visão da escola sobre a significação da leitura literária.

Como afirma Rouxel (1996, p.58), a escola tradicionalmente ainda cultiva o mito de que o autor é o responsável pelo sentido do texto. A fim de se desmistificar essa idéia, a “pluralidade de sentidos”, proveniente do trabalho de reconstrução/recepção do leitor, ainda precisa ser mais discutida.

Segundo Eco (1999), entre a intenção do autor e a recepção do leitor, existe a intenção da obra que regula, orienta e controla esse diálogo entre o produtor e o receptor. Cabe à escola, pois, promover conexões entre esses três níveis de intenções, discutidas no primeiro

¹⁹ Na abordagem de Bakhtin (1992, p.281): “os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”.

Nesse sentido, o gênero não pode ser compreendido apenas como produto de uma elaboração formal com características estruturais próprias, mas deve ser estudado no diálogo com o contexto histórico-social em que produtores e receptores definem contratos comunicativos por meio da aceitação ou da negação de determinados gêneros que evoluem, se desenvolvem e podem entrar no processo de extinção, como foi o caso do poema épico.

capítulo, a fim de analisar a leitura literária como atividade comandada pelo diálogo entre a *intentio auctoris*, *intentio operis* e *intentio lectoris*.

Ao analisar a inserção da leitura literária no contexto escolar, Zilberman tece considerações importantes. Observa a autora (1991, p.117) que a escola tradicionalmente promove uma distância entre o texto e seu destinatário, o aluno. Isso se dá em relação ao texto literário, porque se entende a obra de arte como objeto "acabado e impenetrável à interferência do leitor". A escola enfatiza a polissemia da obra literária como se fosse um obstáculo à compreensão do aluno, ao passo que os textos não-literários são apresentados, tendo em vista uma suposta facilidade do leitor na atualização do texto.

É ressaltada, assim, a complexidade da literatura em oposição à linearidade dos textos não-literários, o que dificulta o processo de leitura, já que o aluno começa a compreender o texto literário como discurso complexo, difícil, marcado pela multiplicidade de sentidos. Diante dessa postura tradicional, o aluno pode se sentir pouco atraído pela leitura do texto literário. A obra literária passa a ser entendida, de forma equivocada, como algo criado por alguém muito distante, espécie de gênio dotado de dons especiais para construir um tipo de mensagem que investe num uso particular e diferente da linguagem, perspectiva romântica, pois supervaloriza a instância do autor e o estudo biográfico.

Do nosso ponto de vista, a literatura deveria ser analisada como fenômeno concretizado a partir das redes simbólicas atualizadas no processo de recepção. O sentido da obra literária é construído no espaço de interação autor-texto-receptor, reconhecendo que a leitura é um processo dinâmico, no qual o trabalho de reconstrução, por parte do leitor, é fundamental.

Os PCN apresentam predominantemente o texto literário como produto da imaginação do autor e não fazem muitas referências à participação efetiva do leitor no trabalho de reconstrução simbólica do texto. Essa ótica parece não valorizar os estudos desenvolvidos pela Estética da Recepção (Jauss), Fenomenologia da Leitura (Iser), *Reader-response Criticism* (Gibson, Fish) ou pelo enfoque de Eco (1999), os quais, como discutimos no primeiro capítulo, trouxeram contribuições à Teoria Literária, na medida em que seus seguidores compreendem a obra como processo de interação entre autor-texto-leitor, e não como produto acabado, construído apenas pelo produtor do texto.

O critério de ficcionalidade também é analisado pelos PCN como recurso suficiente para definir a literatura, o que recentemente é muito discutível. Observemos como os PCN entendem o texto literário:

“O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, *nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua.*”

(Grifo nosso). (PCN, 3º e 4º ciclos, 1998, p.26)

Não seria um tanto quanto dogmático afirmar que a concretização do texto literário não é "*puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua*"? Se se perde de vista o lado lúdico/criativo da literatura, como se pode definir o discurso ficcional como jogo entre autor e leitor, no qual o segundo reconhece que o primeiro está criando um mundo possível por meio do discurso do narrador e da participação de personagens que só existem no universo ficcional? Em outros termos, nós, leitores, quando abrimos uma obra literária, sabemos que a mensagem lida é produto da imaginação do autor, mas continuamos interessados na leitura e tentamos traçar conexões com nossa realidade. Isso só ocorre porque estamos dispostos a participar do jogo ficcional. Segundo Iser (*In: Lima, 2001, p.116*):

“O leitor é, então, apanhado em uma duplicidade inexorável: está envolto em uma ilusão e, simultaneamente, está consciente de que é uma ilusão. É por essa oscilação incessante entre a ilusão fechada e a ilusão seccionada que a transformação efetivada pelo jogo do texto se faz a si mesmo sentir pelo leitor.”

Essa noção de leitura como “jogo”, no qual o leitor envolve-se com a ilusão do texto ficcional, produzida pelo autor, deveria ser mais aprofundada nos PCN. Podemos observar que do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º e 4º ciclos) ao Ensino Médio, os PCN revelam concepções similares sobre a natureza e a função da literatura. Vale notar que os PCN do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos) tecem um número maior de considerações sobre o texto literário, ao passo que a proposta curricular do Ensino Médio trata ligeira e superficialmente das questões literárias.²⁰

²⁰ No artigo publicado pela Tribuna em 20/02/2002, escritores e professores defendem o ensino da literatura fazendo uma avaliação crítica da proposta dos PCN. Na perspectiva de vários escritores (Moacyr Scliar, João

Isso nos parece um contra-senso, uma vez que, no contexto escolar do Ensino Médio, o estudo da literatura deveria ser mais sistematizado. Não estamos querendo desmerecer o papel da literatura no Ensino Fundamental, mas é geralmente no Ensino Médio que os alunos começam a acompanhar a literatura como parte integrante da grade curricular e precisam ampliar os conhecimentos teóricos sobre a leitura literária.²¹

Se desde o Ensino Fundamental, os alunos tivessem uma melhor orientação para a leitura literária, certamente não encontrariam muitos obstáculos no Ensino Médio, quando entrassem em contato com as obras representativas do cânone literário, como os textos machadianos, por exemplo. Mas o que observamos na realidade do Ensino Médio, de modo geral, é a falta de interesse dos alunos pela leitura literária e a carência de um repertório de leituras prévias. Os professores também encontram dificuldades no trabalho com a leitura literária, dada a escassez de discussões metodológicas capazes de subsidiar a prática pedagógica em sala de aula.

Os PCN do Ensino Médio assumem especial relevância no trabalho de orientação dos docentes que necessitam de uma proposta capaz de nortear o trabalho em sala de aula. Contudo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio, a proposta dada ao professor é muito sintética e descontextualizada. Em apenas seis páginas, apresentam-se os conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas em língua portuguesa e literatura.

Os PCN propõem que o estudo de língua portuguesa, assim como o de literatura devem manter uma interação, a fim de que o aluno perceba o diálogo entre as práticas de linguagem (leitura, produção de textos, gramática e literatura). No entanto, sabemos que na prática de sala de aula, essa integração geralmente não ocorre, principalmente no Ensino Médio, dada uma organização curricular que subdivide o ensino de língua portuguesa em

Ubaldo Ribeiro, Cláudio Willer), os PCN teriam diminuído indevidamente a força da disciplina literatura na grade curricular do Ensino Médio, pois não especificam a importância da leitura literária na educação do aluno. Para os escritores, o texto do MEC poderá dar vazão para que as escolas interpretem os PCN da maneira que desejarem, provavelmente restringindo o papel da literatura, dada a superficialidade com a qual os PCN abordam a leitura literária.

²¹ Sob esse aspecto, estamos considerando a estrutura curricular do ensino público estadual no Recife, segundo a qual o aluno começa a ter um contato maior com os conhecimentos teórico-literários no Ensino Médio. No contexto particular de ensino, várias escolas já inserem, na grade curricular do Ensino Fundamental, aulas de literatura, visando à ampliação das discussões teóricas sobre a obra literária. Seja como disciplina autônoma, como ocorre no ensino particular, seja como integrante da carga horária destinada às aulas de Língua Portuguesa, como se nota no ensino público, o fato é que a Literatura quase sempre fica relegada a um segundo plano, tornando-se objeto de análises superficiais e descontextualizadas que exploram mais a História da Literatura.

aulas de redação, literatura, gramática e análise de textos, como podemos observar com frequência nos cursinhos que oferecem as chamadas "disciplinas isoladas" e em várias escolas da rede particular.

Essa estrutura curricular influencia o tratamento dado ao texto literário, muitas vezes analisado de forma descontextualizada, sem que o aluno perceba as conexões entre autor-obra-leitor como um processo indissociável, ou ainda, sem que a literatura seja compreendida associada a outras áreas do conhecimento.

Nos PCN do Ensino Médio, apenas encontramos uma vaga referência ao tratamento dado ao texto literário no contexto escolar:

“A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que os alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contas de telefones e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola.” E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?”

(PCN, *Ensino Médio*, 1999, p.137).

Como podemos observar, os PCN tentam apresentar uma visão ampla da literatura, partindo de uma experiência em sala de aula, na qual a participação do aluno é fundamental para se desmistificar o conceito tradicional de texto literário. Ao definir a literatura, tomando como ponto de partida a especificidade do discurso literário, como vimos, os PCN do Ensino Fundamental mostram uma visão anacrônica dos estudos literários, fundada nos moldes formalistas, ao passo que a proposta do Ensino Médio tenta passar uma concepção mais abrangente, considerando a relatividade do conceito de literatura. A noção de literatura revelada nos PCN do Ensino Médio destoa da visão sobre a especificidade do texto literário presente na proposta do Ensino Fundamental, o que evidencia uma falta de articulação entre

os pressupostos teóricos apresentados para os diferentes níveis de ensino (fundamental e médio).

Na citação em foco, a visão do aluno a respeito do texto literário soa como artificial, é como se o exemplo servisse apenas para afirmar que “o conceito de texto literário é discutível”. No entanto, o documento não oferece um aprofundamento de questões mais amplas sobre a intencionalidade estética do autor, os modos de circulação do texto (editoração, publicação, críticas especializadas etc.), bem como a recepção do leitor.

Em síntese, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio revelam certas concepções relacionadas ao texto literário que devem ser repensadas. As discussões sobre a interação texto-leitor precisam ser mais aprofundadas no documento do MEC. Além disso, as contribuições da Teoria Literária deveriam estar inseridas nos PCN, pois muitos professores contam com esse suporte teórico, a fim de traçar planos para adaptar sua prática pedagógica ao contexto atual de mudanças no ensino.

As relações entre texto e leitor merecem ser mais valorizadas, principalmente na escola que tem papel primordial no trabalho com a leitura literária, visando ao estudo do texto não como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais, mas como representação simbólica do mundo.

Com propostas tradicionais de ensino, a escola ainda encara o fenômeno literário tentando buscar as marcas de *literariedade* no texto. Cabe à escola rever e reavaliar a concepção de literatura que é tomada como base para nortear o trabalho dos professores em sala de aula, mas, se a própria visão transmitida pelos PCN revela uma herança formalista, como tentar mudar as propostas de ensino quando o documento balizador do MEC fundamenta-se numa postura teórica tradicional?

Uma análise das orientações contidas nos PCN revela que a literatura é apresentada como espécie de apêndice, dada a visão reduzida da obra literária e a postura que não reconhece o ensino da literatura como fonte de conhecimento da história social da humanidade, ou seja, um meio que certamente pode colocar o aluno diante da "leitura crítica do mundo", retomando os termos de Paulo Freire (1995).

A escola ainda enfatiza uma *educação pela literatura*, quando o texto torna-se espaço intermediário para atividades outras que não consideram a polissemia da obra literária, isto é, o texto literário torna-se objeto de estudo, tendo em vista as noções gramaticais, por exemplo. Concordamos com Lajolo (*apud* Amaral, 1986, p.05) quando propõe uma *educação para a*

literatura, despertando o aluno para a compreensão do texto enquanto multiplicidade de significados dentro das esferas cultural, ideológica, social, histórica e política. É preciso que o aluno seja instrumentalizado para entender a obra como objeto artístico concretizado na diversidade de experiências estéticas que cada leitor confere à obra.

A Teoria Literária é capaz de fornecer subsídios ao professor do Ensino Médio, no sentido de ampliar o conceito de literatura enquanto instrumento de transformação social. É importante, pois, estreitar as relações entre Teoria Literária e ensino de literatura, pois enquanto aquela não penetrar consideravelmente no contexto escolar, as aulas de literatura continuarão restritas ao estudo biográfico, às questões puramente formais, gramaticais ou à História da Literatura, ao passo que a multissignificação do texto não será valorizada como deveria.

Como bem observa Lopes (1994, p.359): “a relação entre Teoria da Literatura e ensino da literatura desenvolve-se em torno de dois núcleos decisivos ? o que é “ensinável” e “como se ensina”.

A escola precisa justamente articular esses dois níveis, promovendo uma reavaliação dos conteúdos de literatura e de que forma tais conteúdos são abordados, estabelecendo, assim, uma conexão entre teoria e prática.

2.2.3. A noção de *leitor competente* nos PCN

As considerações que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tecem sobre a leitura estão em sintonia com as discussões contemporâneas que abordam o ato de ler como prática social e cultural. Os PCN apresentam uma concepção ampla da leitura como prática social que deve fazer sentido para o aluno dentro e fora do espaço escolar.

Na ótica dos PCN:

“A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.”

(PCN, 1998, p.69).

Ao lado dessa noção da leitura como atividade social e cultural que depende do conhecimento enciclopédico do leitor, o documento destinado aos professores argumenta que o trabalho com a leitura na escola tem como finalidade básica a formação de “leitores competentes”. Mas o que são leitores competentes? Quais os parâmetros para se julgar “a competência” dos leitores?

Conforme os PCN do Ensino Fundamental (1998, p.70), o leitor competente é aquele “capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos”. Além disso, ainda segundo as considerações do documento, cabe à escola o papel de intermediação na passagem do leitor de “textos facilitados” (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de “textos de complexidade real” (aqueles que circulam socialmente na literatura e nos jornais).

Vejamos como os PCN abordam essa questão:

“Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais [...]” (PCN, 1998, p.70) .

Os PCN criam uma fronteira entre a literatura infantil e infanto-juvenil, por um lado, e a literatura consagrada pelo cânone literário, por outro; a primeira, definida como mais simples, composta por “textos facilitados” e a segunda rotulada como mais complexa. Essa visão parece-nos redutora, pois reflete um preconceito em relação à literatura infantil e infanto-juvenil.

Cria-se, por meio dessas afirmações, o mito de que a produção literária dirigida ao público infantil e infanto-juvenil é “mais fácil” que a destinada aos adultos. Além disso, afirmar que a escola tem por função mediar a passagem do leitor de “textos facilitados” para “textos de complexidade real” (“aqueles que circulam socialmente”) é desconsiderar que o receptor tem papel fundamental para julgar se a leitura de um texto apresentou-se mais ou menos difícil. Conforme Adams (1985), a literatura deve ser definida pela perspectiva do leitor, porque ela é sempre medida pela escala de valores do receptor.

Não é o fato de um texto pertencer à literatura infantil que irá classificá-lo como fácil, simplesmente porque esse tipo de produção literária tem como público-alvo as crianças. Fatores contextuais, repertório dos leitores, organização estética do texto, nível de linguagem e vários outros interferem no processo de leitura e podem influenciar o receptor no julgamento de valores sobre o texto lido.

Como afirma Zilberman (1998, p.24):

“A atividade com a literatura infantil – e, por extensão, com todo o tipo de obra de arte ficcional – desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister dar relevância ao processo de compreensão, pois é esta que complementa a recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre a significação e a situação atual e histórica do leitor.”

Parece que os rótulos (literatura infantil, infanto-juvenil...) certamente podem orientar o leitor, na medida em que criam uma expectativa acerca do objeto literário a ser lido. Contudo, o que de fato se torna relevante é a relação entre o texto e o leitor, tendo em vista o repertório do receptor e o contexto no qual a obra foi produzida. Acreditar que a compreensão do “texto infantil” ou do “infanto-juvenil” é mais fácil do que outro tipo de produção literária destinada ao público adulto é simplesmente compreender a literatura a partir de rótulos, de hierarquizações, que não contribuem muito para o entendimento mais amplo da arte literária como um meio de entendermos melhor os outros, nós mesmos e nosso mundo.

Com base nas considerações expostas, a noção de “leitor competente”, proposta pelo documento do MEC, deve ser cuidadosamente analisada pelos professores, a fim de evitar uma visão reducionista do papel do leitor na recepção do texto literário.

Sabemos que a escola, de modo geral, investe demasiadamente na formação de um “leitor competente”, a fim de promover a passagem do “leitor de textos facilitados” para o “leitor de textos de complexidade real, que circulam socialmente”. No entanto, não é reavaliada essa noção de “competência”: um conceito altamente flexível e que vem sendo amplamente discutido por alguns autores, como Perrenoud (1999)²², por exemplo.

O que seria esse “leitor competente” que os PCN abordam? Será que, como professores, somos “leitores competentes”? Essa noção de competência não é um tanto quanto utópica? Devemos parar e refletir sobre essas questões, a fim de não perpetuarmos certos mitos que ainda existem no espaço escolar, como veremos no quarto capítulo.

²² Perrenoud (1999, p.07) aborda a noção de competência como uma “capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Segundo o autor, a escola enfrenta o desafio de repensar seu papel diante de dois paradigmas : ensinar saberes ou desenvolver competências. Nesse sentido, o autor investiga os rumos da educação no século XXI, analisando quais seriam as competências dos professores e alunos no contexto atual.

2.3. O conto: reflexões teóricas

“Para abordar um texto, o leitor se apóia em primeiro lugar num conhecimento, por menor que seja, do contexto enunciativo. [...] Qualquer texto é uma negociação sutil entre a necessidade de ser compreendido e a de ser incompreendido, de ser cooperativo e desestabilizar de um modo ou de outro os automatismos da leitura.” (Maingueneau, 1996, p.43-42).

Atualmente, parece haver uma tendência de os leitores preferirem textos que investem na brevidade, tais como: o conto e a crônica. Essas formas narrativas começam a assumir uma posição privilegiada em relação às narrativas mais longas, como o romance, por exemplo.

Durante o século XIX, o romance atingiu seu apogeu como gênero literário, amplamente difundido, que expressava o ideário da sociedade burguesa, revelando os conflitos e as contradições sociais. Em nossos dias, contos, crônicas disputam espaço com narrativas curtíssimas veiculadas na Internet, visando à conquista do leitor contemporâneo, cada vez mais atarefado e que tenta se adaptar ao dinamismo das telas dos computadores. Cresce, no mercado editorial, a publicação de coletâneas de contos e crônicas, que logo se tornam *best sellers*.

A crescente aceitação de narrativas curtas está intimamente imbricada ao ritmo de vida da modernidade em que o leitor prefere ler textos de um só fôlego. O conto adapta-se facilmente às circunstâncias atuais, pela capacidade de representar, em rápido *flash*, uma cena do cotidiano moderno com forte teor fragmentário.

Talvez por esse caráter de *flash* e fragmentação, o conto esteja sendo tão amplamente explorado pelos escritores contemporâneos que encontram nele uma expressão literária ideal para representar a era em que vivemos. A maneira como o individualismo e a competitividade se desenvolvem, a velocidade dos fatos e a extraordinária rapidez com que as notícias chegam

até nós são possíveis fatores da crescente aceitação do conto na atualidade. Os autores contemporâneos utilizam o conto como veículo adequado para exprimir a rapidez com que tudo se altera no mundo moderno.

De acordo com D'Onofrio (1999, p.122):

“Na modernidade, o conto é a forma narrativa mais cultivada, porque melhor responde à exigência da rapidez, própria da era da máquina: poucos leitores, hoje em dia, solicitados pelos atuais meios de comunicação cultural (rádio, televisão, videocassete, cinema, teatro), têm a paciência de ler um longo romance.”

Observando a relação entre narrativa breve e o contexto atual, afirma Aubrit (1997, p.152) que a narrativa curta está mais apta que o romance a restituir nossa concepção fragmentada do real. Conforme o autor, citando também o ponto de vista de outros estudiosos (G.K.Chesterton, Michel Viegnes), “a tendência atual de os leitores preferirem gêneros como a novela ou o conto não é um epifenômeno, mas sim um indício do sentido real da fugacidade e da fragilidade da vida humana.” Isso significa que a narrativa curta, como o conto moderno, por exemplo, é uma maneira de revelar as incertezas do homem diante da vida.

Enquanto forma elíptica, segundo Aubrit (1997, p.149), repleta de lacunas com um forte valor sugestivo e dramático, a narrativa breve convida o leitor a prolongar a história, provocando um apelo à imaginação do receptor. Mais que qualquer outra forma literária, a narrativa curta provoca uma "ressonância fecunda no espírito do leitor". (Aubrit, 1997, p.150).

Analisando a relação entre a estrutura do conto e o leitor, Poe (s/d, p.407) considera que as características desse gênero são essenciais na constituição do efeito que o texto produz no receptor. Segundo Poe, no ensaio *A filosofia da composição*, o conto deve ser entendido enquanto fruto de uma relação entre sua extensão e a reação do leitor, graças ao efeito que provoca no receptor. Poe defende a totalidade de efeito e a unidade de impressão como traços característicos do conto moderno.

Gotlib (1989) faz uma releitura de várias posições teóricas sobre o conto e ao apresentar as idéias de Poe, afirma que a economia dos meios narrativos seria uma característica básica das narrativas curtas, no sentido de atingir o máximo de efeitos na recepção pelo uso mínimo de meios na construção do texto narrativo. Conforme a autora

(1989, p.35), "tudo que não estiver diretamente relacionado com o efeito, para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido".

Vários são os autores que retomam algumas idéias de Poe. Cortázar (1974), por exemplo, reavalia certas noções apresentadas por Poe. Um aspecto relevante no enfoque de Cortázar é a comparação feita entre os textos narrativos e outras formas de expressão artística. Segundo Cortázar, o conto pode ser comparado à fotografia, assim como o romance ao cinema, "na medida em que um filme é em princípio uma 'ordem aberta', romanesca, enquanto que uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmera abrange e pela forma que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação". (Cortázar, 1974, p.51).

De acordo com o autor de *Valise de cronópio*, o que importa na fotografia e no conto é a seleção de aspectos significativos. Segundo o autor (1974, p.151-2), na constituição do conto e da fotografia, observa-se a:

“Necessidade de escolher e limitar uma imagem ou acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto.”

Para Cortázar, o conto, à semelhança da fotografia, revela a capacidade de recortar um fragmento da realidade, por meio de uma característica básica - a intensidade - que consiste na eliminação de todas as idéias e situações intermediárias de caráter secundário.

Segundo Moisés (1994, p.66), "a grande força do conto reside no jogo narrativo para prender o leitor até o desenlace. Este, quando enigmático, surpreende-o, deixando-lhe uma semente de meditação ou de pasmo ante a nova situação descortinada". Fica também clara a releitura que faz Moisés do enfoque de Poe, considerando o efeito que o conto produz no receptor, por meio da densidade dramática que o gênero contém. Considerando essa força dramática, afirma Moisés (1994, p.55): "o diálogo constitui, portanto, a base expressiva do conto".

Muitos são os autores que discutem o conceito de conto e tentam sistematizar os traços característicos dessa expressão literária, como as noções de economia dos meios narrativos, densidade dramática, unidade de efeito, unidade de ação entre vários outros elementos. O fato

é que as noções teóricas dialogam, mas não há um consenso sobre uma teoria do conto ou a possibilidade de estudá-lo dentro das noções mais amplas apresentadas para uma teoria geral da narrativa.

Entre os teóricos, há os que admitem uma teoria do conto, mas há ainda aqueles que não reconhecem uma teoria específica para essa forma de narrativa curta, filiando, assim, o conto a uma abordagem geral da narrativa. Diante das possibilidades de definição que o gênero sugere, Mário de Andrade ironicamente afirma que "em verdade, será sempre conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto". (*In*: Gotlib, 1989, p.09). Nessa mesma linha, vários autores deslocam a atenção para o leitor, afirmando simplesmente que conto é tudo aquilo que é aceito pelo receptor como tal.

O conhecimento do gênero cria expectativas no leitor e sugere como este pode desenvolver sua leitura. Segundo Maingueneau (1996, p.140): “[...] sabendo diante de qual gênero está, o público estrutura suas expectativas de acordo com ele”.

A noção de gênero envolve o conhecimento partilhado entre autor-leitor por meio da interação, na qual o primeiro constrói as pistas para que o segundo participe dinamicamente do ato da leitura. Afirma Maingueneau (1995, p.122):

“Suporte de um ato de discurso socialmente reconhecido, a obra é enunciada através de uma instituição, no caso, um gênero de discurso determinado que ele próprio, num nível superior, mobiliza essa vasta instituição que é a literatura. As condições de enunciação vinculadas a cada gênero correspondem a outras tantas expectativas do público e antecipações possíveis dessas expectativas pelo autor.”

O gênero mobiliza tanto o enunciador quanto o leitor, já que este participa como co-enunciador do trabalho de reconstrução das pistas textuais e da significação da obra no ativo processo de recepção textual. O papel de co-enunciador do leitor tem se intensificado nos últimos tempos, graças à presença de novas tecnologias da informação que requerem outras estratégias de leitura em face do dinamismo da comunicação virtual.

As novas tecnologias desenvolvem-se rapidamente e o advento da Internet promove uma fragmentação de textos veiculados pela rede, construídos pela colagem de diversos tipos de textos, ampliando relações intra e intertextuais na produção de *homepages*, hipertextos unidos por *links* que orientam as estratégias de leitura dos internautas. Os gêneros começam a

se adaptar a essa situação em que o ritmo acelerado de vida exige novas práticas de leitura, as quais certamente privilegiam textos mais curtos e com o predomínio da iconicidade.²³

Alguns gêneros literários começam a ser mais assimilados pelos leitores, de um modo geral, como o conto e a crônica, por exemplo, que assumem uma posição de destaque na produção literária contemporânea. Os autores buscam flagrar momentos do cotidiano e investem na brevidade, na economia dos meios narrativos, a fim de representar simbolicamente a realidade, marcada pela rapidez e pelo automatismo.

Enfim, considerado como gênero literário, com características próprias que podem ser sistematizadas por uma teoria do conto, ou entendido como subgênero da narrativa, sob o prisma de uma teoria geral da narrativa, o fato é que o conto precisa ser mais difundido no espaço escolar. Diante do rótulo ? conto ? o sujeito-leitor criará expectativas prévias de leitura, entendendo que o contrato comunicativo entre autor-leitor se estabelece quando a obra é enunciada por meio de convenções que estruturam os diferentes tipos de textos e os diversos gêneros.²⁴

²³ O papel da literatura em face das novas tecnologias será discutido mais adiante no quarto capítulo.

²⁴ A distinção entre *tipo* e *gênero textual* não é pacífica. Alguns autores, na área da Linguística, consideram o *tipo* como um construto teórico que pode determinar formas básicas e globais para a constituição de um texto, podendo ser narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e conversacional. O *gênero*, por outro lado, é entendido como as inúmeras realizações empíricas de texto – carta, telefonema, conversa, palestra, ofício, romance, resumo etc.

Em termos da Teoria da Literatura, Lammert e Todorov (*apud* Aguiar e Silva, 1988, p.388), traçam também uma distinção entre *tipo* e *gênero*. Segundo Lammert, os gêneros devem ser entendidos como “conceitos históricos orientadores” e tipos são “constantes a-históricas”. Para Todorov, o gênero é uma entidade identificada e caracterizada individualmente a partir da observação e da análise da produção literária de um determinado período histórico. Por outro lado, o tipo seria uma entidade elaborada a partir de uma teoria do discurso literário.

2.4. O conto em sala de aula: proposta em discussão

“A grande força do conto reside no jogo narrativo para prender o leitor até o desenlace.” (Moisés, 1994, p.66).

O conto literário é uma variação da narrativa folclórica-popular, de natureza oral, que exprime valores normativos de um grupo com fins moralizantes. Assim, o conto folclórico-popular revelou-se como veículo de divulgação de traços culturais transmitidos de geração a geração.

Segundo Jolles (1976), originalmente os contos folclóricos de caráter oral eram “formas simples” do ato de narrar. A evolução dessa “forma simples” resultaria no conto literário como expressão artística de cunho individual, desligando-se da tradição oral pautada na cosmovisão da coletividade. Nessa evolução, o conto abandona a forma simples para ingressar numa fase em que desenvolve uma estrutura mais complexa do ponto de vista estético-formal. As características primárias do conto são, segundo Jolles (1976), a universalidade, a generalidade e a mobilidade, além da fluidez, com uma tendência a sublinhar traços de moralidade.

Na passagem do conto folclórico para o moderno, afirma Barder (*apud* Gotlib, 1989): a mudança que houve diz respeito à técnica de narrar. A estrutura permanece a mesma, no entanto, a técnica, isto é, o modo pelo qual o conto é narrado, sofreu algumas alterações.

A partir do século XIX, período de ascensão do conto, este começa a assumir um estatuto literário, diferenciando-se estruturalmente da novela e do romance. Nesse período, o conto apresenta características que acentuam ainda mais a sua importância estética e lhe acrescentam um novo traço estrutural: a capacidade de representar um rápido *flash* de uma cena do cotidiano com forte teor fragmentário.

Se o conto está assumindo um papel privilegiado no contexto atual, por que não se investir na ampliação de trabalhos que considerem a importância da inserção desse gênero

narrativo no espaço escolar? Isso não significaria, evidentemente, restringir o estudo da literatura ao conto, mas sim motivar o aluno para a interação com diversos tipos de textos literários, a fim de que este se torne um leitor crítico, capaz de atualizar o texto a partir das convenções do gênero.

A escola parece trabalhar predominantemente com a leitura de romances, esquecendo de valorizar o conto, a poesia, o drama e outros gêneros literários. Os alunos nem sempre se sentem motivados a ler romances, pois os resumos das obras clássicas já constam nos livros didáticos ou são fornecidos pelos professores de literatura como "receitas prontas" para orientar a "pseudoleitura" que os alunos deverão fazer das obras.²⁵

A leitura de narrativas curtas poderia facilitar o trabalho do professor, no sentido de explorar mais profundamente o texto literário. A inserção de textos curtos em sala de aula também poderia motivar o aluno a desenvolver análises críticas com a ajuda do professor, o que não ocorre quando os alunos têm a obrigação de ler, sozinhos, como "tarefa de casa", longos romances que muitas vezes apresentam uma linguagem pouco acessível.

É provável que se o conto fosse efetivamente trabalhado desde os primeiros ciclos do Ensino Fundamental, ao ingressar no Ensino Médio o aluno teria mais facilidade na interação com textos mais longos, como por exemplo, as obras de Machado de Assis, José de Alencar e vários outros. As dificuldades que o aluno enfrenta no Ensino Fundamental vão se prolongando até o Ensino Médio. No contexto escolar do Ensino Médio, por exemplo, os alunos sentem-se pouco interessados diante da leitura de narrativas longas, como os "clássicos" romances que são comumente trabalhados pelo professor, em função de leituras exigidas para o vestibular.

O trabalho com textos que invistam na brevidade (crônicas, contos, poemas) pode apresentar efeitos significativos, desde que não sirvam como pretexto para análises gramaticais, como ocorre, por exemplo, quando se trabalha o poema em sala de aula. Quando a poesia é estudada, na maioria das vezes, torna-se alvo de abordagens que reduzem a polissemia da linguagem poética às análises estruturais, formalistas ou estilísticas.

²⁵ Segundo Magda Soares (*In*: Evangelista, A; Brandão, M. (Orgs.), 1999, p.30), na prática escolar da leitura, muitas vezes são forjados "textos", na verdade "pseudotextos", uma vez que o próprio autor do livro didático produz o texto com o objetivo de desenvolver habilidades nos alunos, tais como, ensino de gramática, ortografia, etc. Desse modo, não se trabalha de fato a leitura de textos, mas sim o ensino de questões outras que não avaliam a interpretação efetivada pelos alunos.

A leitura de contos pode estimular o aluno-leitor a encontrar na leitura literária uma forma lúdica de entender melhor sua própria realidade. Ao se deparar com narrativas curtas, que exijam uma resposta mais rápida e dinâmica do receptor durante a leitura, o aluno pode se sentir mais atraído pelo texto.

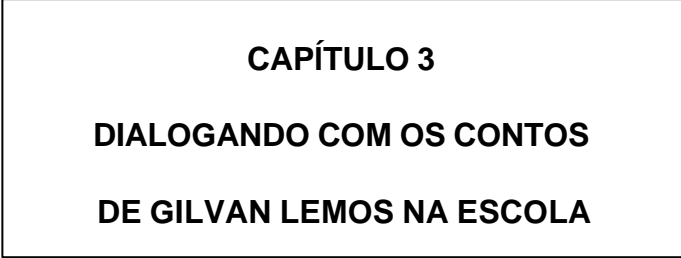
Como já referimos, a forma como a literatura é tratada em sala de aula dificulta a recepção dos alunos que são obrigados a ler textos fragmentados, os quais funcionam como subsídio para o ensinamento de outros conteúdos, como as normas gramaticais, por exemplo. Autores e obras literárias são rigidamente classificados nos períodos literários, cujas características devem ser memorizadas para a realização de provas, exercícios de múltipla escolha, entre outras atividades que limitam a interação efetiva texto-leitor.

Ensina-se História da Literatura nas aulas de literatura, desconhecendo-se a importância da leitura literária, quando o texto (objeto estético) é lido e estudado nos limites de questões superficiais. Priorizam-se questões sobre a biografia dos autores, as características estilísticas e formais dos textos, ocultando o caráter simbólico da literatura, a função transgressora dos códigos já estabelecidos, a função mítica e social representada no imaginário dos textos ficcionais.

Nesse contexto, os alunos fingem, ou melhor, pensam que lêem os "romances", quando se deparam com fragmentos das obras literárias apresentados nos manuais didáticos e resumos dos textos, que certamente desmotivarão a leitura das obras. Diante dessa situação, muito freqüente na maior parte das escolas, o aluno pode se questionar: "Por que devo ler tal romance, se já conheço a história por meio de resumos ou dos fragmentos de textos dos livros didáticos?".

A fim de evitar a leitura de "fragmentos textuais", a escola poderia desenvolver estratégias de circulação da leitura literária, a partir de contos, crônicas, poemas, textos curtos que podem ser lidos de um só fôlego. Não estamos querendo afirmar que a leitura de romances não deva mais acontecer no contexto escolar. No entanto, argumentamos que outros gêneros, geralmente discriminados, precisam ter maior representatividade como opções de leituras alternativas, capazes de libertar o aluno da leitura como obrigação para o cumprimento de tarefas escolares ou visando ao vestibular.

Partindo da hipótese de que o conto pode revelar-se como um instrumento facilitador da inserção da leitura literária em sala de aula, iremos analisar, no próximo capítulo, a inter-relação entre os contos de Gilvan Lemos e os alunos-leitores de uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na periferia do Recife.



CAPÍTULO 3
DIALOGANDO COM OS CONTOS
DE GILVAN LEMOS NA ESCOLA

“É importante ressaltar que, no meu caso, não se trata de literatura engajada. Costumo abordar a realidade, os problemas sociais. Todavia, a narrativa nunca é pretexto para discursos políticos. Sou levado a escrever por uma compulsão natural, congênita. [...] Eu escrevo romances movido sobretudo pelo poder expressivo. A crítica social surge de maneira sutil. Evito ser maniqueísta, impor uma opinião, pois acho importante fazer o leitor pensar.” (Gilvan Lemos, 2001, revista Cult).

Observamos, de modo geral, certo desconhecimento dos leitores em relação à produção literária pernambucana, apesar do número crescente de publicações de contos, poemas, romances e outros gêneros literários. Ainda são valorizados autores e obras consagrados pela mídia e pelo cânone, privilegiando-se, assim, a produção literária publicada no eixo Rio/São Paulo.

No contexto escolar, a literatura produzida em Pernambuco vem conquistando certa penetração por meio de esforços de editoras locais, como a editora Bagaço que promove divulgação de textos e a presença de autores nas escolas para a realização de entrevistas, debates, etc.

As escolas públicas dispõem de poucos recursos materiais para efetivar o trabalho com textos produzidos por autores pernambucanos. Muitos professores ainda pouco conhecem sobre a produção literária local e, conseqüentemente, não trabalham tais textos com seus alunos em sala de aula. Além disso, o acesso ao livro também é outro entrave no contexto público de ensino, em que as bibliotecas dispõem de poucos exemplares disponíveis aos professores e alunos.

Como ocorre a interação texto-leitor no contexto escolar? Quais as principais dificuldades do aluno-leitor diante da leitura do conto literário? Essas questões nos impulsionaram a realizar uma pesquisa de campo, a fim de articular o conhecimento teórico, de extração universitária, à realidade da escola.

Selecionamos os contos de Gilvan Lemos para desenvolver nossa investigação no contexto escolar, pois acreditamos que do ponto de vista didático-pedagógico, incentivar o trabalho com narrativas curtas em sala de aula pode trazer conseqüências favoráveis ao ensino da literatura. As inter-relações entre texto-leitor talvez possam ficar mais fortes, por vários motivos, dentre os quais apontamos:

- enquanto representação mimética da realidade, os textos literários podem dialogar com o contexto histórico-social do aluno, servindo como fonte de denúncia das mazelas sociais;
- no curto espaço de tempo da aula, o aluno pode desenvolver a leitura de contos com o auxílio do professor, compartilhando a troca de experiências de leitura;

- a leitura de narrativas curtas, dado o caráter de brevidade e síntese dos contos, pode estimular uma resposta mais rápida do leitor, exigindo uma participação ativa na reconstrução das pistas textuais;
- a análise de contos pode motivar os alunos à compreensão de narrativas mais longas, na medida em que ao reconhecer a organização estrutural de narrativas curtas, o leitor terá mais facilidade no contato com tramas mais densas, como ocorre em vários romances, por exemplo.

Na interação com o texto literário, o aluno, conseqüentemente, irá perceber que a literatura não é algo distante, mas sim uma expressão artística viva, construída com base na realidade empírica, nos conflitos sociais, na crise do cotidiano moderno.

Encarando a literatura como fenômeno atrelado à sua realidade histórico-social, o aluno poderia se sentir motivado à leitura, sendo capaz de articular a leitura crítica do mundo à leitura do texto literário. Os alunos precisam compreender a função mimética da obra literária, reconhecendo que há diversos níveis de representação.

Ao investigar a problemática do conceito de *mimesis*, Lima (1980) afirma que a obra literária pode representar a realidade de duas formas, seja por meio da *mimesis de representação* ou da *mimesis de produção*. Na perspectiva do autor, a *mimesis de representação* é o correlato das representações sociais, em que o produto mimético corresponde aos padrões convencionais da realidade empírica. Por outro lado, a *mimesis de produção* corresponde à reinvenção dos padrões da realidade, quando o produto mimético transita entre os limites do possível e do impossível.

Considerando a distinção entre *mimesis de representação* e *mimesis de produção*, proposta por Lima (1980), diríamos que os contos de Gilvan Lemos estão baseados na *mimesis de representação*, dada a verossimilhança das narrativas. Partimos da hipótese de que os alunos desenvolverão uma identificação maior justamente com os contos que estão mais pautados na *mimesis de representação*, pois o receptor percebe conexões entre o repertório do texto e o seu próprio repertório.

No entanto, não pretendemos generalizar a discussão, afirmando que a identificação do leitor com o texto se dá de forma mais efetiva quando a obra literária é construída com base

na *mimesis de representação*. Em outras situações, o leitor pode justamente se identificar mais com textos baseados na *mimesis de produção*, textos que rompem mais drasticamente com as convenções do real e instauram um mundo possível, como o caso das narrativas fantásticas, dos textos que exploram o Realismo Mágico e das obras de ficção científica.

A seguir, contextualizaremos a produção literária de Gilvan Lemos, tecendo comentários sobre algumas obras do autor e sua fortuna crítica.

3.1. A produção literária de Gilvan Lemos

Gilvan Lemos apresenta uma vasta produção literária que compreende contos, romances e novelas publicados desde os anos 60, mas só atualmente a crítica tem despertado para o valor artístico-estético dos seus textos, por meio de algumas dissertações, monografias e ensaios que discutem as características da obra do autor.

A produção ficcional do autor pernambucano evoca traços da cultura popular e de nossa História, como podemos observar no romance *A lenda dos cem*, por exemplo, no qual a comunidade indígena é representada com suas crenças e valores, tentando resistir ao processo de aculturação. Mitos, lendas, fantasias e credices estão presentes na produção literária do ficcionista pernambucano, a qual transcende os limites de um regionalismo ingênuo.

Espaço terrestre, por exemplo, é uma volta simbólica aos tempos do Brasil-colônia, situando-se a ação no espaço mítico de Sulidade. Esse romance retrata o processo de miscigenação na formação do povo brasileiro.

Um dos últimos romances produzidos por Gilvan Lemos - *Morcego cego* (1998) - consegue superar as expectativas daqueles leitores que já conhecem outras obras do autor, como por exemplo: *O anjo do quarto dia*, *A lenda dos cem* e o já citado *Espaço terrestre*, entre outros trabalhos que evidenciam o domínio da técnica narrativa e a qualidade estética na organização da tessitura ficcional.

Morcego cego surpreende o leitor pela falta de uma linearidade espaço-temporal. A narrativa avança ou retrocede no tempo, por meio de *flashforwards* ou *flashbacks*, o que gera uma forte expectativa no leitor no sentido de descobrir o destino final do protagonista do romance.²⁶

²⁶ Segundo Genette (s/d, p.33), "estudar a ordem temporal de uma narrativa é confrontar a ordem de disposição dos acontecimentos ou segmentos temporais no discurso narrativo com a ordem de sucessão desses mesmos acontecimentos ou segmentos temporais na história, na medida em que é indicada explicitamente pela própria narrativa ou pode ser inferida deste ou daquele indício indireto". A discordância entre a ordem da história e a da narrativa, Genette chama de anacronia. *Analepse* seria uma anacronia que consiste em toda evocação anterior ao ponto da história em que se está, ao passo que a *prolepse* é toda manobra narrativa que antecipa um

O mais recente romance de Lemos ? *Vingança de desvalidos*, publicado em 2001 ? retrata a história de personagens comuns, oriundas da classe média e que representam o julgamento da população brasileira sobre o atual governo. A obra aborda o drama dos indivíduos diante de conflitos familiares e sociais, cuja vingança é criticar o governo por meio de um discurso irônico.

Gilvan Lemos dedica-se sobretudo à produção de romances, por isso a maior parte da fortuna crítica sobre sua obra privilegia o gênero romanesco. Várias obras do autor já foram premiadas, dentre as quais citamos: *Jutaí menino* (Prêmio Orlando Dantas), *Emissários do diabo* (Prêmio Othon Bezerra) e o *Anjo do quarto dia* (Prêmio Érico Veríssimo). Este último retrata uma história que dialoga com intertextos bíblicos, além de apresentar situações que exploram o realismo mágico.²⁷

Os trabalhos críticos sobre a obra do autor focalizam as relações entre as histórias representadas nos textos de Gilvan Lemos e o contexto histórico-social em que tais narrativas estão inseridas. Alguns estudos analisam a produção ficcional de Lemos à luz do enfoque bakhtiniano (Silva, 1997, 1998), outros abordam a função social e traços culturais apresentados nos textos do autor (Barros Filho, 2000, Oliveira, 2000).

Vale salientar que ao investigarmos a fortuna crítica de Gilvan Lemos, encontramos um ensaio publicado pela *Luso-Brazilian Review*, no qual Carlisle (1981) estuda a obra *Emissários do diabo* do ponto de vista da organização temporal. Isso indica que a produção literária do autor começa a despertar o interesse dos críticos, tanto nacionalmente, quanto internacionalmente. No entanto, a obra gilvaniana precisa ser mais divulgada entre os leitores.

Se, por um lado, os romances de Lemos já são reconhecidos e começam a ser criticamente analisados, por outro lado, os seus contos ainda esperam ser descobertos pelos leitores e pela crítica literária. Os contos de Gilvan Lemos também precisam ser discutidos e analisados pela importância que assumem no conjunto da obra do ficcionista.

acontecimento que irá se desenvolver posteriormente na narrativa. Mieke Bal (1985) retoma essas distinções apresentadas por Genette e adota a terminologia *flashbacks* (analepses) e *flashforwards* (prolepses).

²⁷ Recentemente alguns romances de Gilvan Lemos foram temas de dissertação, como por exemplo, Espaço terrestre (SILVA, I. *O cronotopo na obra Espaço terrestre: o diálogo tempo-espaço como princípio organizador da narrativa* (1997) e A lenda dos cem (OLIVEIRA, G. R. *Esse negócio de Tupã: um estudo sobre a construção da figura indígena em A lenda dos cem de Gilvan Lemos* (2000), ambas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

Dentre as coletâneas de contos produzidas por Lemos, podemos citar: *O defunto aventureiro* (1975), *Os que se foram lutando* (1976), *Morte ao invasor* (1984) e *A inocente farsa da vingança* (1991), além de vários contos publicados episodicamente em revistas ou obras organizadas por outros autores.

Em *O defunto aventureiro*, o leitor encontra histórias que retratam o espaço regionalizado, privilegiando-se o contexto do meio rural, como ocorre, por exemplo, no conto *Um encontro*. A coletânea ainda apresenta outras narrativas que exploram o êxodo das personagens em direção ao meio urbano, temática do conto *A viagem*.

A alternância entre a representação de espaços urbanos e rurais parece ser uma tendência marcante na obra de Lemos, como forma de mostrar as personagens vivendo conflitos decorrentes da falta de integração com o meio. Podemos observar esse conflito vivenciado pelas personagens no conto *O fio da vida*, inserido na coletânea *Morte ao invasor*. Em *O fio da vida*, a protagonista Laurita abandona uma pequena cidade do interior pernambucano (Bentuna- cidade fictícia construída com base no conhecimento do autor sobre São Bento do Una) e é vítima da violência urbana do Recife, sendo morta por acaso numa explosão a bomba.

Os contos das coletâneas *Morte ao invasor* e *Os que se foram lutando* abordam problemas sociais decorrentes, em sua maioria, do meio urbano que parece aprisionar os indivíduos, colocando-os frente a frente com a solidão, como ocorre no conto *Coelhinhos do mato*.

A coletânea *A inocente farsa da vingança* apresenta histórias, nas quais o diálogo entre as personagens mostra-se em alguns contos repleto de não-ditos, subentendidos, como por exemplo em *Missa do galo*, conto que mantém relação intertextual com a narrativa machadiana de mesmo título e aborda o jogo de sedução entre as personagens, instaurado por meio do diálogo.

A partir dessa vasta produção ficcional, Gilvan Lemos utiliza diversas estratégias narrativas capazes de flagrar algum dado da realidade e representá-lo no mundo da ficção, transformando o ato da leitura numa forma de o leitor experienciar um mundo possível, repleto de surpresas e não-ditos.

Certa vez, entrevistado sobre a função social que a literatura desempenharia, Gilvan Lemos expõe o seu ponto de vista sobre a participação efetiva do leitor na reconstrução das pistas textuais que a literatura oferece:

“Entrevistador - Para o senhor, a literatura desempenharia alguma função social?

Gilvan Lemos - Ela não deixa de participar. Mas, o autor não deve ser engajado, no sentido de defender uma causa, ou ter participação direta. *De qualquer forma, desde que o autor focalize um ambiente que, parcialmente, conte tanto do rico quanto do pobre, de certa forma ele está participando, porque o leitor tira suas conclusões. O autor não diz: "Fulano era um homem ruim, fazia isso, fazia aquilo". Não. Ele conta as atitudes dele. Daí vem a conclusão que o leitor pode tirar.* Desse modo, a influência da literatura é enorme. Embora eu ache que o escritor tenha o dever não de esclarecer, mas de revelar as coisas de seu mundo, isso pode causar influência”.

(Grifo nosso) (Oliveira, 2000, p.105).

Percebemos, na citação acima, a própria visão crítica do escritor ao reconhecer que a obra se concretiza a partir da recepção - momento em que o leitor "tira suas conclusões" com base no que está subentendido no texto. O autor assume o papel de "revelar as coisas de seu mundo" e o leitor (re)constrói a significação textual, concretizada a partir das redes polissêmicas que constituem o fazer literário. Assim, a literatura desempenha uma função social importante quando "pode causar influência", contribuindo para a transformação social ou para a acomodação do leitor diante da realidade.

Em outra entrevista concedida à revista Cult (2001), Gilvan Lemos também ressalta a posição do leitor diante do texto literário. Afirma o autor que a crítica social surge de maneira sutil em seus textos. Suas narrativas nunca se transformaram em pretexto para discursos políticos. Diz o autor: “evito ser maniqueísta, impor uma opinião, pois acho importante fazer o leitor pensar.” (Cult, 2001, p.05).

O autor reconhece a importância do papel do leitor na busca da significação textual, o que reafirma o caráter interativo da relação autor-texto-leitor, em que, como postula Eco (1999), entre a intenção inacessível do autor e a recepção do leitor, encontra-se a intenção transparente da obra. Além disso, a produção do texto implica a percepção dos movimentos do outro (leitor/receptor), confirmando-se o caráter dialógico da comunicação literária.

Com o objetivo de investigar a interação entre os leitores e os contos de Gilvan Lemos, analisaremos a seguir o resultado de uma pesquisa de campo que realizamos numa escola pública da rede estadual de Pernambuco.

3.2. O conto de Gilvan Lemos na escola: interação texto-leitor

“No processo da leitura se realiza a interação central entre a estrutura da obra e seu receptor. Por esse motivo, a teoria fenomenológica da arte enfatizou que o estudo de uma obra literária não pode dedicar-se apenas à configuração do texto, mas na mesma medida aos atos de sua apreensão.”

(Iser, 1996, p.50).

Como se estabelece a interação texto-leitor no contexto escolar? De que modo os alunos atualizam o texto literário a partir da organização discursiva e da dimensão simbólica do texto? Quais os maiores entraves à leitura do texto literário? Essas são algumas questões que nos motivaram a realizar uma pesquisa de campo, a fim de observar as relações que podem ser instauradas entre os leitores e a literatura, considerando o contexto escolar, no qual as práticas de leitura precisam ser reavaliadas.

Nosso objetivo foi analisar de que modo ocorre a interação entre os alunos-leitores do Ensino Médio e os contos de Gilvan Lemos, visando ao desenvolvimento de um trabalho científico que pudesse articular as teorias literárias à prática do cotidiano escolar.

Do nosso ponto de vista, os estudos de Teoria Literária devem voltar-se mais para o contexto escolar, a fim de buscar situações concretas de ensino-aprendizagem relacionadas ao texto literário. Acreditamos que é a partir de tais circunstâncias que as teorias podem ser confirmadas ou contestadas, uma vez que o pesquisador, diante de elementos palpáveis, pode ser capaz de perceber a funcionalidade e a aplicabilidade do conhecimento teórico.

Segundo Machado e Pageaux (1988, p.165): “se a teoria não se alimentar de estudos concretos, precisos, corre o risco de cair no vazio e de demonstrar apenas aquilo que o investigador pouco preocupado com as realidades mutáveis e polimorfos da cultura pretende demonstrar.”

No momento em que as reformas curriculares nacionais pretendem atrelar o conhecimento da escola ao cotidiano do aluno, contribuindo para que o educando perceba a integração entre teoria e prática, é preciso repensar nossas posturas pedagógicas e científicas perante o objeto literário.

Ao desenvolver a pesquisa de campo, pretendemos investigar a interação entre os contos de Gilvan Lemos e os alunos-leitores, tendo em vista a diversidade de estratégias narrativas usadas nos textos e as respostas dos receptores na atualização da leitura literária.

Selecionamos cinco contos para trabalhar com alunos do Ensino Médio, obedecendo aos critérios de organização estrutural e à temática abordada nas narrativas. A seleção feita considera textos que retratam aspectos sociais e culturais, refletindo predominantemente traços do cotidiano urbano, como a violência e as relações conflituosas entre os indivíduos. Além disso, alguns contos apresentam uma técnica narrativa pouco linear, em que a história se articula ao discurso narrativo por meio de retrospectivas temporais (*flashbacks*).

Os contos selecionados são:

Coletânea : A inocente farsa da vingança (1991)

Contos selecionados:

1. A inocente farsa da vingança
2. Dias idos e não vividos
3. Missa do galo

Coletânea : Morte ao invasor (1984)

Contos selecionados:

4. Morte ao invasor
5. Coelhoinhos do mato

Elaboramos um questionário (anexo 1), a fim de avaliar as principais dificuldades que os alunos tiveram na leitura dos contos. Alguns tópicos foram destacados no questionário, tais como: a noção de intertextualidade, a identificação do leitor com algum episódio

marcante no conto e o diálogo narrador-narratário como estratégia que poderia influenciar a atualização dos textos.

Após a leitura dos contos, aplicamos um total de 300 questionários a serem respondidos pelos alunos. Vale ressaltar que os textos foram lidos por turmas diferentes, pois pretendíamos diversificar o público-receptor, visando confrontar as diferentes reações. Os alunos fizeram uma leitura silenciosa da narrativa selecionada e depois responderam às questões sem a interferência do professor. Tentou-se desenvolver uma situação em que o aluno se sentisse à vontade para expor sua opinião sobre os contos lidos.

Como público-alvo desta investigação, selecionamos turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Partimos do pressuposto de que esses alunos já têm algum conhecimento do funcionamento do “policódigo” literário e apresentam um repertório de leituras provavelmente mais amplo que o aluno do Ensino Fundamental.²⁸

Conforme Bordini e Aguiar (1993, p.17), o Ensino Fundamental deve promover a constituição do acervo de leituras do aluno, sem a preocupação de classificações intermináveis. Já no Ensino Médio, a sistematização teórica do conhecimento literário poderá ser introduzida, desde que seja fundada na leitura prévia de textos literários.

Na perspectiva das autoras (1993, p.21), o período que corresponde ao Ensino Médio pode ser identificado como a fase da *leitura crítica*, quando o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção de conteúdos estéticos.²⁹

Essa também é a posição de Bamberger (1995) que identifica fases de leitura correlacionadas à idade. Segundo o autor, o período de 14 a 17 anos, fase em que o aluno

²⁸ Estamos considerando o enfoque de Aguiar e Silva (1988, p.100), ao afirmar: “o código literário configura-se como um policódigo que resulta da dinâmica intersistêmica e intra-sistêmica de uma pluralidade de códigos e subcódigos [...]”. Ainda segundo o autor (1988, p.96) : “o texto literário é sempre codificado pluralmente: é codificado numa determinada língua natural, de acordo com as normas que regulam esse sistema semiótico, e é codificado em conformidade com outro sistema semiótico, com outros códigos atuantes na cultura da coletividade em que se integra o seu autor/emissor: códigos métricos, códigos estilísticos, códigos retóricos, códigos ideológicos, etc.”

²⁹ Essa concepção de *leitura crítica* está relacionada com a percepção da organização estética do texto. Para as autoras, o aluno do Ensino Médio, ao apreender uma sistematização teórica dos estudos literários, seria capaz de observar de que modo a obra é esteticamente construída e quais as conexões entre a temática e a forma em que o texto está estruturado. No entanto, isso não quer dizer que durante o Ensino Fundamental, o aluno não possa desenvolver uma leitura crítica do texto literário. É preciso que tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, o aluno desenvolva habilidades para articular a leitura do texto aos pressupostos da teoria e crítica literárias.

geralmente está no Ensino Médio, corresponde aos anos de maturidade ou desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura.

Na ótica de Bordini e Aguiar (1993, p.21):

“Sensível aos problemas sociais, o jovem interroga-se sobre suas possibilidades de atuação na comunidade adulta. A busca da identidade individual e social e o maior exercício da leitura têm como dividendo uma postura crítica diante dos textos, através da comparação de idéias, da conclusão, da tomada de posições. Livros que abordam problemas sociais e psicológicos interessam ao aluno deste nível, possibilitando-lhe a reflexão e a opção por comportamentos que descobre como mais justos e mais autênticos.”

Partindo dessas considerações, selecionamos contos que abordam problemas sociais, a fim de observar as reações dos alunos-leitores diante de situações cotidianas representadas no mundo da ficção.

Visitamos uma escola pública estadual, situada na periferia do Recife, no bairro de Tejipió, onde funcionam o Ensino Médio e o Ensino Fundamental nos turnos da manhã, tarde e noite. Realizamos a pesquisa de campo numa escola pública, pois tivemos maior facilidade para penetrar no contexto escolar e aplicar os questionários com os alunos. Como o trabalho exigiu um tempo maior para que os alunos lessem os contos e respondessem ao questionário, a escola pública revelou-se como contexto ideal, já que os professores facilitaram nosso trabalho, cedendo algumas aulas para o desenvolvimento do presente estudo.

Outro fato nos motivou a realizar a pesquisa na escola pública: o preconceito que ainda existe a respeito do ensino público, principalmente com relação aos alunos. Por meio da presente investigação, certamente as vozes desses alunos estarão presentes, revelando a diversidade de experiências de leitura diante da polissemia do texto literário. As leituras realizadas pelos alunos, como veremos a seguir, trazem contribuições significativas para o repensar das relações entre texto e leitor no âmbito da escola. Portanto, as respostas dos alunos na atualização do texto literário devem ser valorizadas independentemente de visões estereotipadas acerca do ensino público.

Antes de analisarmos os dados coletados na pesquisa de campo, teceremos comentários sobre os contos de Gilvan Lemos, a fim de contextualizar as estratégias narrativas usadas.

3.3. *A inocente farsa da vingança*: diálogo narrador-narratário

O conto *A inocente farsa da vingança* foi publicado na coletânea de mesmo título em 1991. Tal coletânea apresenta novelas e contos que narram histórias comuns, nas quais as personagens enfrentam conflitos psicológicos geralmente decorrentes das relações afetivas, familiares e da interação com o meio social. Os textos abordam questões como ciúme, traição, amor, ódio, além de temas como o desemprego, a falta de moradia, a fome, entre tantos outros. Vale notar que no plano da seleção temática, os contos apresentam grande diversidade, ao passo que do ponto de vista da organização do discurso narrativo, as narrativas recorrem a artifícios discursivos semelhantes para contar as histórias, ou seja, em sua maioria, revelam momentos que investem ora num relato impessoal, ora no diálogo direto entre personagens (narrador e narratário).

O conto *A inocente farsa da vingança* denuncia a violência doméstica contra a mulher e os conflitos das relações familiares. O narrador-personagem, quando adulto, relata fatos vividos na infância e assume a posição de observador de seus próprios atos num tempo passado, recuperado a partir das lembranças.

No texto citado, o relato do *narrador impessoal* é construído de modo fragmentado, sendo interrompido algumas vezes pelo diálogo direto entre duas personagens que assumem papéis distintos na construção da narrativa, ou seja, uma assume o papel de contador da história (narrador) e outra atua como ouvinte (narratário).³⁰

O relato impessoal é entrecortado como se o narrador estivesse recuperando fragmentos de sua memória e à medida que as lembranças surgem, ele vai narrando, contando

³⁰ Consideramos aqui a terminologia de Ryan (1981) que analisa o papel do narrador na ficção pessoal e na impessoal. No primeiro caso, o narrador é personagem da história e o grau de individualização é muito acentuado, ao passo que, no segundo, o leitor depara-se com uma pergunta difícil de ser respondida: “Quem está falando?”, pois parece haver um grau zero de individualização quando o discurso do narrador pressupõe apenas uma característica : a habilidade de narrar a história.

uma história da qual supostamente participou como protagonista. Podemos observar esse papel do narrador na citação a seguir:

“Depois não a beijava mais, segurava-a. Perdia o fôlego, parava um instante. E com o cigarro aquecia-lhe o braço, chegando com a brasa cada vez mais perto da pele, cada vez mais perto. Ela então careteava, abafando o grito. E ele beijava o lugar queimado, com beijo de cuspe.

- Você viu isso?

- *Que é que eu podia fazer? Era tão pequeno.* Apesar de tudo ela não parecia infeliz.

- Absurdo!”

(Grifo nosso) (*A inocente farsa da vingança*, p.172)

O narrador relata um episódio ocorrido com sua mãe quando ele ainda era criança. Ao relato impessoal, somam-se os momentos dialogados entre alguém que conta experiências vivenciadas no passado e outro indivíduo que aceita ouvir os episódios narrados.

A personagem que assume o papel de ouvinte, ou seja, o narratário, tem uma função muito importante no desenrolar da narrativa. Os questionamentos do narratário, isto é, as dúvidas com relação aos episódios relatados pelo narrador são o artifício utilizado para que se prolongue o canal de comunicação. Desse modo, o relato impessoal progride de acordo com as respostas do narrador às questões formuladas pelo *narratário*.³¹

Segundo Prince, embora muitos estudos sobre o narrador já tenham sido desenvolvidos, ainda há carência de pesquisas sobre a figura do narratário. Na ótica de Prince (1986, p.19), “a noção de narratário é importante, porque nos permite estudar melhor o modo como a narração funciona.”

O diálogo narrador-narratário é imprescindível em qualquer narração, seja ela oral, escrita, fictícia ou real. A carência de estudos críticos sobre a figura do narratário deve ser analisada com base na própria característica do gênero narrativo, em que a figura do narrador geralmente interfere predominantemente no desenrolar dos episódios, ao assumir a tarefa de contar a história. Muitos estudos já foram desenvolvidos, a fim de analisar o perfil do narrador e sua relevância no desenvolvimento da narrativa, mas a figura do narratário fica quase sempre em segundo plano.

Grande parte dos estudos desenvolvidos sobre o narrador não menciona que este, ao relatar acontecimentos dos quais participou ou não como protagonista, torna-se o seu próprio narratário, uma vez que qualquer texto é dialógico, como propôs Bakhtin (1993), pois pressupõe uma interação entre emissor e destinatário da mensagem. No entanto, a maioria dos narradores também pode ter outros narratários, ou seja, personagens que assumem a função de ouvir a história e participar ativamente da narração.

Segundo Prince (1986, p.24), em todas as narrações, há um diálogo entre narrador, narratário e personagens, desenvolvido em função da distância que separa cada um desses componentes da narrativa. Ainda de acordo com o enfoque de Prince (1986), o narratário pode assumir diversas funções, dentre as quais estão: *mediação* e *caracterização*. O narratário desempenha a função de mediador do diálogo entre narrador-leitor, ou da interação autor-leitor, além de assumir papel importante na caracterização das personagens.

As relações entre narrador-narratário são muitas vezes desenvolvidas de modo irônico e o leitor não pode interpretar literalmente as afirmações presentes no texto, dado o estatuto ficcional da comunicação literária. Num outro nível de interação, cada autor desenvolve sua narrativa em função de um certo tipo de leitor.

Conforme Genette (1972, p.265), o narratário, tanto quanto o narrador, é um dos elementos da situação narrativa, portanto, seu lugar é o universo diegético. Sendo assim, o narratário não se confunde com o leitor, assim como o narrador não se confunde com o autor. Genette distingue dois tipos de narratários: *narratário intradiagético* e *narratário extradiagético*. O primeiro tem participação efetiva no interior da diegese, ou seja, pertence ao mundo da história, dos fatos relatados; o segundo atua no plano exterior ao universo diegético. O narratário extradiagético não é uma personagem que participa efetivamente da história; mas é uma figura abstrata, uma espécie de destinatário postulado pelo texto.

No conto *A inocente farsa da vingança*, o narratário é o interlocutor do narrador, mas não se envolve com os fatos relatados, atuando, assim, fora do universo diegético. Podemos classificá-lo, então, como um narratário extradiagético. Seu papel durante o desenvolvimento da narrativa é contribuir para o prolongamento do canal de comunicação, portanto, assume uma função fática relevante para o ato de contar.

³¹ O conceito de narratário é sistematizado por Prince, no artigo *Introduction to the study of the narratee*, incluído na coletânea *Reader-response Criticism* (1986), organizada por Tompkins. Esse artigo foi publicado originalmente na revista *Poétique*, n.14, em 1973.

Observaremos, na próxima seção, como os alunos reagiram a esse conto de Gilvan Lemos, se em algum momento eles perceberam o diálogo narrador-narratário e de que modo esse diálogo influenciou a interação texto-leitor.

3.4. Registros de leituras na escola: *A inocente farsa da vingança*

Primeiramente, os alunos fizeram uma leitura silenciosa do conto *A inocente farsa da vingança* e depois responderam ao questionário. É importante registrar que alguns alunos leram e releeram o texto, pois sentiram necessidade de obter uma compreensão mais ampla da história, a fim de posteriormente responder às questões solicitadas.

Com base no material coletado, selecionamos algumas respostas dos questionários que revelam a identificação ou a não-identificação do leitor com o texto, visando analisar as principais dificuldades dos alunos diante da leitura literária. A narrativa *A inocente farsa da vingança* apresenta uma organização discursiva pouco linear, como vimos, provavelmente diferente dos contos com que os alunos já tiveram contato. Além disso, o conto em foco também mostra uma interação entre narrador-narratário, e ao analisarmos as respostas dos alunos, interessava-nos também saber se eles tinham percebido o diálogo entre falante e ouvinte ficcionais.

Pelas respostas apresentadas, 80% dos alunos reconheceram o diálogo entre narrador e narratário. No entanto, a maior parte das respostas afirma ser esse diálogo um entrave durante a leitura, pois os leitores não conseguem compreender a *polifonia* instaurada no texto.³²

Propositadamente, perguntamos aos alunos se, no processo de leitura, eles teriam se identificado com alguma personagem da história. Nosso objetivo era observar se o leitor poderia compreender o papel do narratário, no plano da ficção, como aquele que interfere no relato do narrador e assume posição ativa, similar ao receptor-leitor durante a leitura. Nesse

³² A polifonia é analisada por Bakhtin (1993, 1992) ao longo dos seus escritos. Caracteriza certo tipo de texto, no qual ressoam várias vozes. Opõe-se aos textos monofônicos que ocultam a orientação dialógica da linguagem. Essa noção parece estar muito relacionada à multiplicidade de visões de mundo, de ideologias e de consciências que um texto pode revelar. Bakhtin traça uma distinção entre:

A) *Romance monofônico*: exprime apenas uma única visão de mundo. Apesar de revelar várias personagens, todas elas exprimem uma voz única que está muito próxima à voz do autor.

B) *Romance polifônico*: cada personagem é autônoma. As posturas ideológicas e as visões de mundo variam através das diferentes vozes das várias personagens. Cada personagem fala com sua própria voz.

sentido, o leitor poderia perceber a inter-relação entre o nível da história e o do discurso, além de compreender o *jogo* da ficção que instaura o diálogo entre os *planos interno e externo da enunciação*.

Segundo Warning (1979, p.322), o discurso ficcional é caracterizado pragmaticamente pela simultaneidade de duas situações: uma situação interna de enunciação entre locutor e ouvinte ficcionais e uma situação externa de enunciação entre locutor real (autor) e destinatário real (leitor). Nessa perspectiva, o diálogo entre falante e ouvinte ficcionais pode guiar a interação mais ampla que se concretiza no plano do mundo empírico entre autor-leitor. As estratégias de leitura estão inscritas na própria organização textual, promovendo uma interação constante entre os planos interno e externo da enunciação, como propôs Warning.

Na inter-relação entre esses dois planos, é preciso que o leitor entenda o texto literário como um jogo, no qual:

“Quanto mais o leitor é atraído pelos procedimentos a jogar os jogos do texto, tanto mais é ele também jogado pelo texto. Assim novos traços de jogo emergem? ele assegura certos papéis ao leitor e, para fazê-lo, deve ter claramente a presença potencial do receptor como uma de suas partes componentes. O jogo do texto, portanto, é uma performance para um suposto auditório e, como tal, não é idêntico a um jogo cumprido na vida comum, mas, na verdade, um jogo que se encena para o leitor, a quem é dado um papel que o habilita a realizar o cenário apresentado.” (Iser, *In*: Lima, 2002, p.115).

Ao reconhecer a literatura como jogo, no qual as regras estão inscritas no próprio texto, o leitor pode experimentar a leitura como uma forma lúdica de construção/reconstrução de mundos possíveis, apresentados no plano ficcional e dialogicamente ligados à realidade empírica, reinventada, transfigurada na obra literária.

Após a leitura do conto *A inocente farsa da vingança*, será que os alunos-leitores reconheceram o texto literário como jogo, produzido a partir das relações entre o plano interno de enunciação (interação narrador-narratário) e o plano externo de enunciação (interação autor-leitor)? Em que medida, o narratário pode desempenhar a função de mediador do diálogo narrador-leitor, ou da interação entre autor-leitor, como propôs Prince?

As respostas para essas questões são alvo de reflexão, tendo em vista a pesquisa de campo realizada, a fim de investigar as diversas reações dos alunos diante do texto literário. Dos 60 questionários analisados, 33% dos alunos afirmaram que, quando estavam lendo, se

colocaram no papel de alguma personagem da história, dos quais 31% se identificaram com o menino e 2% com a mãe, personagens que participam do plano da história. 67% dos alunos afirmaram que em momento algum, durante a leitura, se identificaram com nenhuma personagem.

Isso provavelmente indica que os leitores não conseguiram perceber a integração entre os planos da história e do discurso. No ato da leitura, o nível da história foi aquele com o qual os leitores se identificaram mais, no sentido de assumirem os papéis das personagens que têm participação efetiva na seqüência de acontecimentos do enredo. O leitor não se colocou no papel de ouvinte do relato, isto é, não se identificou com o narratário que tem participação marcante durante a narração dos fatos. Esses resultados nos levam a supor que a estrutura do discurso narrativo parece ser um obstáculo durante a leitura do conto, já que, em geral, o tratamento dado ao texto literário no contexto escolar certamente parece priorizar o plano da história, sem se observar o diálogo entre os episódios da intriga e de que modo eles são relatados.

Vejam algumas das respostas dadas pelos alunos sobre o diálogo narrador e narratário. Perguntamos se o leitor teria identificado uma interação entre falante e ouvinte. Respondendo de modo afirmativo, o aluno deveria colocar sua opinião dizendo se o diálogo entre narrador (falante) e narratário (ouvinte) teria facilitado ou dificultado a leitura.

(1) “Eu só descobri que era um diálogo quando estava no fim do texto.”

(2) “Esse diálogo facilitou, porque quando eu li o texto todo eu entendi que ele estava contando a história para alguém.”

(3) “Dificultou um pouco, porque às vezes eu não conseguia entender do que o narrador estava falando.”

(4) “Dificultou, pois quando o narrador me fazia alguma pergunta eu o confundia com algum personagem.”

(5) “Facilitou bastante. É muito importante saber que tem uma pessoa ouvindo o que você tem a dizer.”

Das 60 respostas analisadas, 80% dos alunos afirmaram que perceberam o diálogo entre falante e ouvinte ficcional e 20% disseram não conseguir identificar essa interação. Como podemos observar, alguns alunos só conseguiram perceber a interação entre narrador e narratário no final do conto, o que teria dificultado a leitura para aqueles que não entenderam a quem o narrador estava contando a história.

A resposta (5) revela que o aluno reconheceu a importância do papel desempenhado pelo narratário ao ouvir todo o relato. Ao afirmar: “é muito importante saber que tem uma pessoa ouvindo o que você tem a dizer”, o aluno identifica o caráter dialógico da narração, comentado por Prince (1986). Na resposta (4), observa-se que o leitor parece assumir o papel do narratário, confundindo ficção e realidade. O leitor “entra na história” e acredita que as perguntas do narrador eram feitas não para uma personagem (narratário), mas sim para o próprio receptor empírico que participa do ato da leitura. Isso fica claro quando o aluno-leitor afirma: “o narrador me fazia alguma pergunta eu o confundia com alguma personagem”.

Na resposta (4), o leitor empírico se identificou a tal ponto com o narratário que não consegue perceber a ficção como um jogo. Conforme Iser (*In: Lima, 2002, p. 107*):

“Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo.”

É ao reconstruir as pistas textuais, interpretando o mundo ficcional como um “campo de jogo”, como propôs Iser na citação acima, que o leitor participa dinamicamente do ato de ler.

Ainda na resposta (4), o leitor passa a idéia de que o narrador não seria personagem da história. Essa visão parece disseminada em sala de aula, quando os alunos compreendem a figura do narrador como idêntica à imagem do autor empírico. Muitos alunos confundem os planos ficção e realidade e, conseqüentemente, acreditam que o narrador e o autor empírico estão num mesmo nível.

Quando perguntamos aos alunos se havia algo que eles não teriam conseguido compreender após a leitura dos contos, 67% não encontraram obstáculos e 33% afirmaram

haver dificuldades, principalmente no nível da organização do texto (plano do discurso). De acordo com a opinião dos alunos:

(6) “A descrição no início não deixa claro o tema que está sendo abordado, mas na continuação da leitura, os fatos começam a se esclarecer.”

(7) “Logo no início do conto senti uma dificuldade por não estar relacionando os fatos ao diálogo.”

(8) “Achei complicado o modo como os acontecimentos são narrados, pois não entendi quem é o narrador. Tem uma parte que alguém narra sem ser o menino.”

(9) “Não entendi o final, pois não sei com quem o narrador estava falando.”

As duas últimas afirmações (8) e (9) retomam o diálogo entre narrador-narratário como um elemento que teria dificultado a compreensão dos leitores. Na verdade, acreditamos que muitos alunos não encontraram obstáculos durante a leitura do conto, pois compreenderam a história, mas não observaram atentamente o modo em que os fatos são revelados ao leitor, por meio de um relato entrecortado, ora assumido pelo narrador impessoal, ora expresso num diálogo direto entre narrador pessoal e narratário, como vimos na seção anterior.

Como referimos, as reações dos alunos diante da leitura literária apontam a dificuldade de compreender as relações entre os fatos representados e o modo em que se apresentam na organização textual. Isso ficou claro nas respostas acima citadas em que se evidencia a dificuldade de o leitor conseguir "relacionar os fatos ao diálogo". Desse modo, a técnica narrativa usada no conto torna-se o maior entrave no ato de ler.

Ainda com relação aos principais entraves no processo de leitura, elencamos alguns aspectos que poderiam ter influência na compreensão do texto, tais como: vocabulário (a linguagem apresentada no texto), a temática abordada, a estrutura do conto (o modo como o narrador relata os acontecimentos) e outras alternativas que poderiam ser colocadas pelo leitor. Apenas 23% dos alunos acharam o vocabulário usado no conto muito complicado, o que podemos observar na resposta abaixo:

(10) “Há algumas palavras que não consegui interpretar, como: estribilhada, deturpadas etc.”

64% dos alunos acharam a estrutura do conto um elemento de organização da narrativa que dificultou a leitura. Sob esse aspecto, o modo como o narrador organiza a seqüência de acontecimentos é, pois, um dos principais obstáculos à compreensão dos alunos. 13% consideraram a temática abordada como principal entrave para a leitura do conto. Observamos que a maioria das respostas evidencia o plano do discurso como aquele responsável pelas interferências durante a leitura do texto.

Ao perguntarmos se os alunos teriam achado o conto interessante, nosso objetivo foi avaliar o efeito que o texto produziu no leitor, por meio do juízo de valor que os leitores fariam sobre a narrativa. Das 60 respostas analisadas, 85% acharam o conto interessante e 15% dos alunos afirmaram não ter apreciado a leitura, como podemos notar nas respostas que seguem:

(11) “Achei o conto interessante por relatar a vida real de algumas famílias que vivem esse mesmo drama.”

(12) “O conto retrata, em parte, casos que comumente acontecem, crianças que presenciam cenas de agressão dentro de sua própria casa.”

(13) “O conto retrata fatos das vidas da nossa realidade.”

(14) “Achei o conto interessante porque tomamos, pra nós mesmos, as experiências de outras pessoas, a vida familiar.”

As respostas acima revelam a capacidade representativa da literatura, ou seja, sua função mimética como um aspecto importante na recepção dos leitores, os quais, a partir de repertórios diversos, percebem a função social da literatura. As respostas (12) e (13) mostram que o leitor percebe a literatura como um meio de representação social. Os alunos afirmam que o conto *retrata* episódios recorrentes no contexto empírico, conseguindo-se, assim, estabelecer uma distinção entre os planos do mundo ficcional e da realidade empírica. Nesse sentido, a literatura é entendida como forma de “retratar” ou “representar” a realidade.

A resposta (11) demonstra que o aluno percebe a literatura como espécie de “cópia do real”, ao afirmar que o texto “relata a vida real”, ou seja, o aluno-leitor confunde os planos ficção e realidade, pois pressupõe que o universo diegético do texto é real.

Conforme postula Iser (1975, p.14), os textos ficcionais representam questões e problemas que muitas vezes estão presentes no contexto cotidiano do mundo real. Desse modo, ao lermos uma obra literária, não só desenvolvemos experiências sobre o texto, mas também sobre nós. Como o próprio leitor afirma: “tomamos para nós mesmos as experiências de outras pessoas” (resposta (14)).

Analisando a relação entre o texto ficcional e a realidade empírica, afirma Iser (1999, p.124): “o texto ficcional é parecido com o mundo na medida em que projeta um mundo que concorre com aquele. Este mundo se distingue das representações existentes no mundo pelo fato de não poder ser derivado de conceitos determinantes do real.”

Provavelmente, essa sintonia entre os fatos representados no texto e as experiências que vivenciamos no mundo real foi o que provocou essa identificação dos leitores com o conto *A inocente farsa da vingança*.

De acordo com Gibson (1986, 01): “dependendo do grau de nossa sensibilidade literária, nos recriamos pela linguagem. Assumimos, para os propósitos da experiência, uma série de atitudes e qualidades a que nos convida a linguagem do texto e, na impossibilidade de fazê-lo, abandonamos a leitura.”

A posição de Gibson parece similar à de Iser (1986), quando este afirma que a obra literária ativa nossas faculdades, permite-nos recriar o mundo que a literatura apresenta. Como afirma Iser (1986, p.54): “o produto dessa atividade criativa é o que poderíamos chamar de ‘dimensão virtual do texto’. Essa dimensão virtual não é o texto, nem apenas a imaginação do leitor, mas o encontro do texto com a imaginação do receptor”.

A análise das respostas à indagação se os leitores acharam o conto interessante ou não revelou que apenas 1% dos alunos afirmou gostar do texto pelo teor de suspense e mistério, além do final surpreendente da história. Esse tipo de resposta considera os traços constitutivos do conto, narrativa curta, que retrata um rápido *flash* do cotidiano e é capaz de envolver o leitor principalmente no epílogo. Isso é um indício de que a escola parece não trabalhar os traços característicos do gênero, mas enfatiza a temática abordada nos textos literários no sentido de representação mimética da realidade, o que ficou evidente em diversas respostas que exploram a representação de problemas sociais revelados no conto.

5% dos alunos disseram não achar a narrativa interessante, porque o texto "não detalha bem as passagens e não usa clareza no vocabulário". Essa última posição dos alunos parece mostrar desconhecimento em relação à própria natureza do texto literário, em que o predomínio da conotação certamente não contribui para dar essa "clareza" que o leitor esperava. A justificativa desses alunos aponta a necessidade de a escola trabalhar a heterogeneidade textual, a fim de promover maior interação dos leitores-alunos com textos que apresentam características constitutivas diversas.

Ainda discutindo essa questão, perguntamos que tipo de texto literário o aluno, predominantemente, preferia ler. Pedimos que assinalassem apenas um tipo, aquele com o qual tinham mais contato, ou gostavam mais de ler. Elencamos algumas alternativas, a fim de facilitar nosso trabalho na coleta dos dados. 10% dos alunos escolheram os poemas como os textos preferidos, 67% optaram pelo romance, 17% preferiram os contos e apenas 6% assinalaram os textos dramáticos como favoritos. O fato de a escola supervalorizar a leitura do romance, não trabalhando a variedade textual que o aluno encontrará fora do contexto escolar, certamente foi um elemento determinante nessas respostas que, a nosso ver, reproduzem a visão dominante imposta pelo sistema escolar.

Com relação ao resumo dos contos, que solicitamos no início do questionário, dois alunos sintetizaram a história de uma forma diferente da maioria dos outros leitores, os quais desenvolveram uma leitura linear, acreditando que, no final do texto, o filho mata o pai. Vejamos um resumo que evidencia essa leitura:

- (15) "O texto conta a história de uma família desestruturada, onde quem sofre mais é o menino por conta da agressividade do seu pai com ele e especialmente com sua mãe, daí a revolta maior. O filho já não agüenta mais essa vida, pois sua mãe trabalha para sustentá-lo enquanto o pai vive para bares e mulheres. No final, o menino, cansado desta vida, mata o pai, o que com certeza foi um alívio para todos."

A maioria das respostas apresentou essa leitura. No entanto, dois resumos se diferenciaram dos demais pelo fato de relatarem a morte do pai como espécie de morte simbólica imaginada pelo filho. Vejamos trechos dos resumos que reproduzem essa leitura simbólica:

(16) “O filho presenciou o modo como o pai “fazia amor” com a mãe [...]. Depois foi tomando ódio e *chegou a acreditar que havia matado o pai*, pois o mesmo havia sido encontrado morto em casa e teria sido suicídio.” (Grifo nosso)

(17) “Quando o carro parou em frente a sua casa e o pai entrou, ele ficou apavorado porque a mãe não estava em casa. O pai foi dormir e o desespero do filho foi tanto diante das cenas que ele já havia presenciado que *fantasiou com toda certeza que havia matado o seu pai*, mesmo assim ele estava muito feliz, pois se livrou do sofrimento.”
(Grifo nosso).

Essa leitura, que diverge das demais, parece coerente com a interação entre o narrador e o narratário no plano da ficção, quando este não acredita no crime que aquele teria cometido. A explicação do leitor para o final trágico da narrativa é coerente com a reação do narratário que acredita na inocência do narrador. Durante o diálogo, o narratário questiona a credibilidade do relato, quando o narrador afirma ter matado o próprio pai. Vejamos como ocorre no conto:

“- Não houve atrapalho com a polícia?
- De modo algum. Os vizinhos não tinham visto ninguém, mamãe estava fora e eu... Não me deram importância.
- Claro.
- *Mas fui eu.*
- *Você o quê?*
- *Que o matei.*
- *Você está brincando...*
- *Fui eu. Juro.*” [...]
- *Você? Não seja besta, não foi você.*
- *Que está querendo dizer?*
- Você coisa nenhuma! Jamais havia pegado num revólver... Como encontraria o gatilho? Como ia saber que, puxando ali.... Mal podia com o revólver! Depois, por que escolheria o lugar fatal, bem no coração?
- Não entendo. Se está pretendendo me consolar...
- Não, não estou pretendendo coisa alguma. Estou apenas querendo que você compreenda que quem o matou foi Deus. Não prestava, teve o que merecia. Somente Deus podia julgá-lo, como finalmente julgou.”

(Grifo nosso) (*A inocente farsa da vingança*, p.173-174)

É interessante notar que os resumos em foco, (16) e (17), ao defenderem a morte simbólica do pai, sugerem uma leitura psicanalítica do texto, isto é, o menino queria defender a mãe dos abusos do pai e deseja a morte deste que simbolicamente representa um rival. Até o fato de o texto apresentar as passagens sobre o relacionamento sexual entre a mãe e o pai, tendo como testemunha o filho, parece sugerir essa espécie de complexo de Édipo que se instaura durante a infância, do qual o narrador consegue se libertar quando, já adulto, decide contar sua história.

Nota-se que essa leitura está implícita nos indícios textuais. Como afirma Iser (1999, p.157): “o lugar vazio permite então que o leitor participe da realização dos acontecimentos do texto. Participar não significa, em vista dessa estrutura, que o leitor incorpore as posições manifestas do texto, mas sim que aja sobre elas”.

Salientamos que a leitura da morte como ato simbólico também é coerente com alguns indícios textuais. Podemos observar, no trecho abaixo, que o narrador era muito pequeno quando aconteceu a morte de seu pai e nunca havia tocado numa arma. A descrição do momento em que o narrador, quando criança, pega a arma nas mãos confirma a dificuldade da personagem ao segurar o revólver e atirar no pai com um tiro certo.

“O revólver me atraiu, peguei-o. *Quase não podia segurá-lo de tão pesado para mim.* Foi com as duas mãos que eu o segurei. *Nunca tinha pegado num revólver, nem ao menos sabia como um revólver disparava.*”

(Grifo nosso) (*A inocente farsa da vingança*, p.174)

Após a análise dos dados coletados, observamos que diante da leitura do mesmo conto (*A inocente farsa da vingança*), os alunos construíram suas interpretações com base em experiências prévias. As leituras mostraram-se diversificadas, pois cada leitor atualizou os indícios textuais e preencheu as entrelinhas (o implícito) a partir das informações ditas e subentendidas. Conforme Iser (1996, p.57): “[...] os textos contêm elementos de indefinição. Essa indeterminação não é um defeito, mas constitui as condições elementares de comunicação do texto que possibilitam que o leitor participe na produção da intenção textual.”

Esses elementos de indefinição, apontados por Iser, conferem polissemia à obra literária, cuja significação é reconstruída pelos leitores de maneiras variadas a partir das pistas

textuais que convidam o leitor a entrar no jogo ficcional. Ao constatarmos que algumas leituras apresentaram divergências em relação a uma interpretação hegemônica, feita pela maioria dos alunos, notamos que o ato de ler é certamente seletivo, já que a convergência texto-leitor depende de uma série de fatores macroestruturais, como o conhecimento prévio do receptor, os fatores de ordem contextual e vários outros.

Concordamos com Iser (1986, p.55), quando afirma que o potencial do texto é infinitamente mais rico que qualquer de suas realizações individuais, isto é, nenhuma leitura poderá ser exaustiva a ponto de esgotar toda essa potencialidade. Enquanto está lendo um texto, o próprio leitor tomará decisões a respeito de como "os vazios" textuais devem ser preenchidos, visando à (re)construção da(s) significação(ões) que a literatura permite. Desse modo, a leitura dos alunos sobre a morte simbólica da personagem foi construída a partir do não-dito, mas certamente apresenta uma relação com os indícios textuais. Como observa Iser (1999, p.125): "o que não foi dito é constitutivo para o que o texto diz; e o não-dito, ao ser formulado pelo leitor, suscita uma reação às posições manifestas do texto, posições que normalmente apresentam realidades fingidas."

Ainda como observa Iser (1999, p.106):

"O não-dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com suas projeções. Ele é levado para dentro dos acontecimentos e estimulado a imaginar o não-dito como o que é significado. Daí resulta um processo dinâmico, pois o dito parece ganhar sua significância só no momento em que remete ao que oculta."

Foi justamente o não-dito, constitutivo do texto literário, que permitiu uma leitura mais simbólica do conto em foco, representada pelas respostas (16) e (17). Esses alunos conseguiram, no processo de leitura, fugir dos limites "das linhas", chegar no nível das "entrelinhas" e ir para "além das linhas", como propôs Silva (1998 b). A leitura funcionou, assim, como processo de reconstrução das pistas textuais em que a intenção da obra (*intentio operis*) sugeriu mais de uma reação do leitor (*intentio lectoris*) e talvez, pelas respostas apresentadas, alguns leitores tenham conseguido ultrapassar a intenção do autor (*intentio auctoris*). (cf. Eco, 1999).

Vale ressaltar que provavelmente, no contexto de sala de aula, a leitura hegemônica produzida pela maioria dos alunos pudesse ser representada pela resposta (15) que revela uma

leitura linear, segundo a qual o filho mata “literalmente” o próprio pai. É importante, pois, nos indagarmos: “Será que os alunos que realizaram uma leitura diferente (resumos (16) e (17)) teriam suas respostas valorizadas no espaço de sala de aula? Será que as respostas dadas por esses alunos não seriam sufocadas pela leitura já instituída pelo professor e pelo sistema escolar? Levantamos esses questionamentos no sentido de refletir sobre nossa prática em sala de aula, quando trabalhamos com o texto literário e muitas vezes cerceamos a liberdade interpretativa dos nossos alunos-leitores, tendo em vista, como propôs Eco (1999) os “limites das interpretações”.

Veremos, na próxima seção, algumas relações entre os contos *A inocente farsa da vingança* e *Dias idos e não vividos*, considerando o diálogo narrador-narratário.

3.5. *Dias idos e não vividos* e *A inocente farsa da vingança*: relações dialógicas

A estratégia narrativa usada no conto *Dias idos e não vividos* é semelhante à apresentada em *A inocente farsa da vingança*. No conto *Dias idos e não vividos*, uma personagem dialoga com outra e conta episódios ocorridos quando tinha aproximadamente quinze anos. A personagem que assume a voz do narrador vivia com os tios num espaço rural. Num certo momento de sua vida, recebe a notícia de que sua mãe está muito doente e seu pai o chama. Ao chegar à cidade, descobre que sua mãe já havia morrido e decide não mais voltar para a casa dos tios, estabelecendo-se no meio urbano.

Assim como ocorre em *A inocente farsa da vingança*, *Dias idos e não vividos* também apresenta um relato impessoal que às vezes é interrompido pelo diálogo direto entre duas personagens, percebendo-se que uma assume a tarefa de contar os episódios (narrador) e a outra desempenha o papel de ouvinte do relato (narratário), como podemos observar na citação a seguir:

“Espaçadamente, os fornecedores diários. Modestos, pequenos produtores. E o leite. Em latas na cabeça, em alimárias, parte da carga contrapesada com mochilas de milho, feijão, pedra, mamona. Murmúrios de vozes mal acordadas, zurrar metódico de jumentos, passadas breves, ruído duma folha de papel sendo rasgada. E o grunhido dos porcos no chiqueiro.

- Era uma fábrica de laticínios, era?

- Entreposto. Desnatava-se parte do leite, era eu quem desnatava. À tarde o caminhão da fábrica vinha apanhar.”

(*Dias idos e não vividos*, p.147).

Outro aspecto comum aos contos *A inocente farsa da vingança* e *Dias idos e não vividos* diz respeito à ordem em que a seqüência de acontecimentos se apresenta ao leitor. Nessas duas narrativas, o *discurso*, isto é, o modo como o narrador conta a *história* inicia-se com o relato impessoal e termina com o diálogo direto entre as duas personagens. Ao finalizar os contos por meio do diálogo direto entre narrador e narratário, cria-se uma situação dramatizada, convidando o leitor a assumir o papel de ouvinte no plano extraficcional e participar do jogo instaurado pela ficção.³³

Nesse jogo da interação ficcional, interessa-nos o papel do narrador ao relatar sua experiência, optando por estratégias discursivas diferentes, isto é, ora se envolvendo diretamente com os episódios relatados quando conversa com o narratário, ora assumindo a máscara de um narrador impessoal, avaliando os fatos sob outro ângulo.

Ao discutir a questão do ponto de vista, Henry James (*apud* Pessoa, 1990, p.26) traça uma distinção entre o narrar (*telling*) e o mostrar (*showing*), estratégias marcadas pelo posicionamento do narrador no texto literário. Quanto maior o nível de interferência do narrador, mais acentuado estaria o narrar, ao passo que quanto mais dissimulado o narrador se apresentar, maior a ênfase sobre o ato de mostrar, como se os fatos ocorressem e a história fosse contada por si própria, sem a interferência do narrador.

Considerando essa distinção entre o narrar (*telling*) e o mostrar (*showing*), podemos afirmar que os dois contos ora analisados mesclam essas duas estratégias de representação. Em alguns momentos, há a presença maior do narrador impessoal, com predomínio do *sumário*, isto é, o discurso indireto prevalece e o ato de narrar é priorizado. Em outros momentos, o mostrar (*showing*) é ressaltado pela menor presença do narrador, por meio do diálogo direto entre as personagens com o predomínio da *cena*.³⁴

Percebemos, nos contos, a alternância clara entre esses dois momentos, como se o relato impessoal estivesse subordinado ao diálogo direto entre as personagens. Este diálogo

³³ A relação história e discurso já foi discutida por vários autores, desde a célebre distinção entre *fabula* e *sjuzhet* apresentada pelos formalistas russos em que a fábula (*fabula*) é descrita como uma série de acontecimentos e a intriga (*sjuzhet*) é a história reportada no discurso narrativo. Essa distinção foi retomada por vários autores (Genette, Jean-Lefebve, Forster, Todorov, Bal, e outros) com variações terminológicas que na verdade tratam da distinção básica entre uma seqüência de acontecimentos e um discurso que ordena e apresenta os episódios.

³⁴ Lubbock (1976, *apud* Pessoa) traça uma distinção entre a *cena* e o *sumário*. A primeira prioriza o estilo dramático por meio do discurso direto das personagens e o segundo enfatiza o relato dos acontecimentos com o estilo pictórico.

direto entre falante e ouvinte ficcionais representa o ato de narração, produtor da história contada pelo narrador impessoal. Nos momentos dialogados, os questionamentos do narratário, além de assumirem uma função fática, contextualizam o relato impessoal. As perguntas feitas pelo narratário referem-se a fatos que não estão explícitos durante o relato impessoal. Desse modo, o narrador-personagem vai tecendo a história com base na interferência do narratário.

Em *Dias idos e não vividos*, a questão do foco narrativo assume especial relevância pela ambigüidade que ostenta em vários momentos da narrativa. Observemos o trecho abaixo, no qual a voz do narrador impessoal confunde-se com a voz de uma das personagens que participa do diálogo direto:³⁵

“No ponto indicado, as marcas dos pneus na areia solta não pareciam recentes. Tão cansado se mostrava, não teve tempo de regozijar-se. A estrada triste era igual à que se avistava do entreposto nas tardes de longa aflição sem recompensa. O sol já não queimava, os pássaros escondiam-se no silêncio, o vento embalava a solidão *presente fora e dentro dele (de mim).*”

(Grifo nosso) (*Dias idos e não vividos*, p.151).

Notamos, nesse trecho, a interferência de um narrador impessoal, o que fica evidente na expressão acima grifada - *dentro dele*. No entanto, aparece entre parênteses a expressão *de mim* que provoca a ambigüidade quanto à leitura do foco narrativo. O leitor pode se questionar - "Quem está falando? Um narrador impessoal (aquele que narra uma experiência vivida por outrem) ou a personagem que durante o diálogo direto conta sua história como narrador-protagonista?".

Como nota Salomão (1993, p.52),

“O narrador é, em resumo, o mediador entre o mundo da ficção e o destinatário. A personalização do narrador se realiza entre duas polaridades. A insistência sobre o ‘tu’, isto é, as alocações ao destinatário; ou sobre o ‘eu’, a individualidade do narrador, que se impõe até como juiz ou intérprete de fatos e comportamentos.”

³⁵ O problema do ponto de vista na narrativa implica uma discussão sobre duas questões : a distância e o nível de onisciência do narrador. O narrador pode assumir duas atitudes: 1- ou se distancia da diegese/ 2- ou se aproxima da diegese. Se o narrador preferir acompanhar a diegese de perto, ele tem que adotar o ponto de vista de uma ou sucessivas personagens. Se, pelo contrário, preferir uma posição de distanciamento, pode tomar duas atitudes: ou se restringe a narrar, ou utiliza a onisciência. (Cf. Genette, s/d).

No conto *Dias idos e não vividos*, o narrador adulto conta uma experiência vivida quando ainda era adolescente. O *eu* do passado assume a posição de um *ele*, a respeito de quem se fala no momento do relato impessoal, ou seja, “da diferença temporal entre o presente da narração e o passado da história decorre a fragmentação do eu da personagem: psicologicamente, o eu que narra não é o mesmo eu que viveu os fatos no passado.” (D’Onofrio, 1999, p.57). Em resumo, o *eu do enunciado* não coincide com o *eu da enunciação*.

A estratégia de utilizar o relato impessoal (o narrar) ? entremeado pelo diálogo direto entre as personagens (o mostrar) ? é um recurso que no plano da interação extraficcional pode motivar o leitor a não só *ler a história*, como também *ver a história* como se esta estivesse acontecendo naquele exato momento, já que, como afirma Chiappini (1989, p.58), a distância entre o texto e o leitor torna-se pequena diante da sucessão de cenas. Essa estratégia é uma espécie de convite para se entender o texto ficcional como um mundo possível, no qual podemos nos colocar na posição de certas personagens e buscar, na criação e reinvenção das fantasias, uma forma de avaliar nossas atitudes com base na experiência que a leitura do texto literário nos dá.

Ao discutir o papel do narrador nas narrativas contemporâneas, afirma Silviano Santiago (1989, p.39):

“[...] o narrador pós-moderno é aquele que quer extrair a si da ação narrada, em atitude semelhante à de um repórter ou de um espectador. Ele narra a ação enquanto espetáculo a que assiste (literalmente ou não) da platéia, da arquibancada ou de uma poltrona na sala de estar ou na biblioteca; ele não narra enquanto atuante.” (Grifo nosso).

Essa situação ocorre nos contos *A inocente farsa da vingança* e *Dias idos e não vividos*, quando o narrador relata sua experiência como se tivesse acontecido a outrem. Nos momentos dialogados, uma personagem parece reviver o passado e narra sua história, observando seus atos de forma distanciada. Podemos notar essa estratégia no trecho abaixo, em que mais uma vez a ambigüidade, com relação à focalização narrativa, é evidente:

“O homem penetrava-se em si mesmo, com o mesmo poderio pertencendo-se, com a mesma força mantendo-se o respeito intransferido. Na sala, a mulher, sem pressa de terminar os seus remendos, torcia a linha escapa da agulha, tornava a enfiá-

la no buraco: não vai dormir? *A ele (a mim) perguntava, e desfazia-lhe o procurado encanto.*”

(Grifo nosso) (*Dias idos e não vividos*, p.149).

Notemos como o narrador observa e descreve as atitudes das personagens de forma neutra, sem se intrometer. Contudo, a voz desse narrador impessoal confunde-se com a da personagem que participa do diálogo direto, como já comentamos anteriormente.

Como afirma Santiago (1989, p.38): “quem narra uma história é quem a experimenta, ou quem a vê? Ou seja: é aquele que narra ações a partir da experiência que tem delas, ou é aquele que narra ações a partir de um conhecimento que passou a ter delas por tê-las observado em outro?”

Nos contos *A inocente farsa da vingança* e *Dias idos e não vividos*, quem narra assume esses dois papéis, isto é, experiencia a ação e depois de algum tempo decide contá-la, mas quando conta a história ao narratário parece observar a si próprio, como se fosse um estranho.

Vale ressaltar que não estamos querendo classificar o narrador, nos contos de Gilvan Lemos, como narrador pós-moderno ? noção apresentada por Santiago ? até porque esse conceito nos parece passível de discussão. Contudo, é pertinente a posição de Santiago (1989, p.44) ao afirmar que em alguns textos produzidos contemporaneamente:

“O narrador se subtrai da ação narrada. [...] e, ao fazê-lo, cria um espaço para a ficção dramatizar a experiência de alguém que é observado e muitas vezes desprovido de palavra. Subtraindo-se à ação narrada pelo conto, o narrador identifica-se com um segundo observador - o leitor. Ambos se encontram privados da exposição da própria experiência na ficção e são observadores atentos da experiência alheia.” (Grifo nosso).

Nos contos de Gilvan Lemos, a história assume, em alguns momentos, um caráter dramático e o narrador se distancia da ação narrada, isto é, abdica da posição de narrador que participa dos acontecimentos relatados (*narrador pessoal*, conforme Ryan, 1981). Ao dramatizar sua experiência, o narrador conta a história como se estivesse observando a si próprio.

Essa situação ocorre porque o tempo da história é diferente do tempo do discurso, ou seja, a seqüência de acontecimentos relatados é anterior à narração, momento em que o narrador conversa com o narratário, tentando contar a experiência vivida no passado. O fato de o narrador já ter vivido a experiência provoca maior distanciamento em relação aos episódios narrados, permitindo-o reavaliar as situações experienciadas no passado, como por exemplo, no conto *A inocente farsa da vingança*.

Situação similar é observada no conto *Dias idos e não vividos*, cujo próprio título já é um indício de um tempo passado que só pode ser recuperado pela memória ativada, quando o narrador, já adulto, se predispõe a contar episódios ocorridos quando tinha aproximadamente quinze anos.

O jogo interativo narrador-narratário, presente nos contos em estudo, funciona como uma representação simbólica da interação mais ampla que envolve autor-leitor. Analisando o contrato comunicativo entre autor-leitor no contexto da comunicação ficcional, Adams (1985) afirma que o escritor produz um contexto comunicativo ficcional entre falante e ouvinte, com a intenção de manter um diálogo com o leitor. Adams (1985) traça o seguinte esquema:

E (F (texto) O) L

Em que: E= escritor / L = leitor / F= falante /O =ouvinte

Ainda segundo o autor, na ficção ocorre a inserção do contexto comunicativo, no qual falante e ouvinte ocupam respectivamente o lugar do escritor e do leitor no ato da comunicação. O texto ficcional torna-se um jogo de linguagem, no qual as convenções informam que a ficção depende de um contrato comunicativo em que o escritor não é o falante, ou seja, esconde sua voz e sua imagem por meio de seleção de estratégias narrativas como a escolha do tipo de narrador, da focalização narrativa, ou ainda da categoria de *autor implícito* (conforme a terminologia de Booth).³⁶

³⁶ Booth (1980) propõe a noção de “autor implícito” como categoria ficcional que não pode ser confundida com o autor empírico. Segundo Booth (1980, p.167), o autor implícito é uma espécie de “alter ego” do autor. Nas palavras de Booth: “até o romance que não tem um narrador dramatizado cria a imagem implícita de um autor nos bastidores, seja ele diretor de cena, operador de marionetes ou Deus indiferente que lima, silenciosamente as unhas. Este autor implícito é sempre distinto do ‘homem a sério’- seja o que for que pensemos dele – que cria uma versão superior de si próprio, um *alter ego*, tal como cria a sua obra. “

Cabe ao leitor reconhecer o contexto ficcional de comunicação e perceber o texto literário como representação mimética da realidade. Conforme Adams (1985), no caso da ficção, não só o texto é ficcional, mas todo o contexto, que envolve a relação falante-ouvinte num contrato comunicativo, também o é.

Nos contos de Gilvan Lemos, analisando a situação interna de enunciação, marcada pelo diálogo entre narrador e narratário, podemos notar que alguns questionamentos feitos pelo ouvinte ficcional poderiam ser representativos de certas reações que o leitor, no plano externo e extraficcional de comunicação, poderia desenvolver durante a leitura.

Diante da relação entre ficção e realidade, cabe ao leitor entender a obra não como “cópia” das estruturas sociais, mas sim como um mundo possível, construído com base na realidade, pois, conforme Iser (1996, p.132) : “[...] é evidente que o texto não se relaciona à realidade 'pura e simples', mas sim a 'modelos de realidade' ”.

Do ponto de vista da interação comunicativa entre autor-leitor, a história revela-se como um mundo possível, imaginado pelo autor e reconstruído pelo leitor no processo de ressignificação do texto literário. Nesse nível de interação, podemos dizer que o autor convida o leitor a entrar num mundo ficcional, entendendo este mundo imaginado como uma realidade possível. Como observa Eco (1993, p. 46), “[...] o leitor deve suspeitar de que cada linha esconde um outro significado secreto; as palavras, em vez de dizer, ocultam o não-dito...”. É certamente em busca do “não-dito” ou do subentendido que se orienta o trabalho participativo do leitor, ao aceitar a leitura como espaço de negociação de sentidos.

Tendo em vista essa participação do leitor na reconstrução dos indícios textuais, analisamos, na próxima seção, as reações dos alunos após a leitura do conto *Dias idos e não vividos*.

3.6. *Dias idos e não vividos*: organização discursiva e recepção do leitor

Ao selecionarmos o texto *Dias idos e não vividos*, partimos da hipótese de que as maiores dificuldades na recepção dos alunos seriam devidas à organização discursiva dessa narrativa. Além disso, a própria temática do conto, ambientada num espaço rural, provinciano, poderia provocar maior distanciamento do leitor com relação ao texto, pelo fato de os alunos-leitores, que participaram da presente investigação, estarem inseridos no contexto urbano. Assim, o fato de o repertório desses sujeitos-leitores está um pouco distante do repertório do texto pode ter interferido na interação texto-leitor, porque o receptor não consegue encontrar traços familiares entre a história lida e o seu contexto de vida, suas experiências prévias.

Essas hipóteses foram ratificadas, tendo em vista as dificuldades dos alunos na elaboração do resumo da história lida. Dos 60 questionários aplicados, 33% dos alunos não conseguiram resumir a história, pois acharam difícil a forma como os fatos eram relatados pelo narrador. A maioria das respostas assinalou o modo como o narrador relata os episódios como um aspecto que tornou a leitura do texto mais cansativa e difícil.

Vejam alguns depoimentos dos alunos:

(18) “ Não fiz o resumo, porque senti o texto difícil e daí não consegui.”

(19) “O texto não me passou nada, gosto daqueles que são baseados em histórias reais.”

Observemos a resposta (19) que revela uma não – identificação do leitor com o texto e se opõe a outras reações já apresentadas na análise do conto *A inocente farsa da vingança*. Quando analisamos as opiniões dos alunos-leitores sobre *A inocente farsa da vingança*, verificamos que muitos acharam o texto interessante justamente pelo seu caráter de

representação social, ou melhor, pelas relações que se estabelecem entre a obra literária e a realidade. Ao afirmar: “o conto retrata fatos da vida da nossa realidade”, “o conto retrata, em parte, casos que comumente acontecem”, “o conto relata a vida real de algumas famílias que vivem este mesmo drama”, o aluno-leitor se identifica com o texto literário ao reconhecer a função mimética da obra de arte que representa e simula os conflitos da vida real. O processo de identificação do leitor com o texto é tão forte que o receptor parece “entrar na história” e experienciar os fatos narrados como se fossem reais.

No entanto, ao dizer: “o texto não me passou nada, gosto daqueles baseados em histórias reais”, o aluno-leitor não consegue relacionar a história representada no conto *Dias idos e não vividos* ao contexto do mundo empírico. O leitor não estabelece conexões entre sua experiência de vida, seu repertório e os acontecimentos vivenciados pelas personagens no plano da ficção; por não estar “baseado em histórias reais”, o conto tornou-se um texto desinteressante.

Retomando as idéias de Glowinski (1979, p.76), comentadas páginas atrás, nós, leitores, percebemos na obra aquilo que relacionamos com o nosso mundo, nossa realidade. Considerando a resposta dada pelo aluno, notamos que ele não conseguiu relacionar o mundo contido no texto (a ficção) à realidade concreta, empírica. Muitas vezes os alunos se identificam tanto com o texto lido que começam a confundir os planos da ficção e da realidade, outras vezes, como nesse último caso, o processo de identificação do leitor com o texto não ocorre, porque ele não consegue traçar conexões entre o texto lido e as experiências vividas.

Conforme Iser (1986, p. 54), a leitura literária ativa nossas próprias faculdades, nos permite recriar o mundo que a obra apresenta. Ainda na perspectiva do autor, a atividade de leitura é caracterizada como um tipo de “caleidoscópio” de perspectivas, pré-intenções e lembranças.

Como observamos na resposta (19), o leitor não consegue “recriar o mundo que a obra apresenta”, não se identifica com as experiências representadas no texto, pois a diegese não lhe é familiar. Segundo Iser (1999, p.51):

“Experimentar um texto significa que algo está acontecendo com a nossa experiência. Ela não pode permanecer a mesma pelo fato de nossa presença no texto não ser mero reconhecimento do que já sabemos. Certamente há evidências

momentâneas em textos ficcionais, mas elas menos confirmam o que somos do que mostram o caráter temporário dos nossos conhecimentos.”

A falta de identificação do leitor com o texto provocou a dificuldade de vários alunos na tarefa de resumir a história lida. Dentre os alunos que conseguiram realizar os resumos, selecionamos as respostas que apresentaram uma certa linearidade na seqüência temporal. Isso significa que os alunos conseguiram recuperar a ordem em que os fatos são apresentados ao leitor. Como vimos na análise, o conto apresenta uma personagem adulta que relata episódios ocorridos no passado, o que marca uma disposição cronológica não linear dos fatos narrados. Vejamos os resumos que recuperaram a disposição dos fatos contados pelo narrador:

(20) “Em uma fazenda de gado leiteiro, um garoto de aproximadamente 15 anos conta sua trajetória, ou seja, sua rotina diária, de um trabalho fatigante para seu sustento. *O mesmo garoto retorna a sua casa para rever a mãe que já estava morta; tornando-se uma tragédia para o garoto.* Mas depois ele consegue um trabalho melhor.” (Grifo nosso).

O resumo (20) mostra que o leitor provavelmente não consegue perceber que o diálogo direto apresentado entre narrador e narratário está subordinado ao relato impessoal. O aluno-leitor só consegue recuperar os episódios no plano do relato impessoal, sem considerar a articulação entre o diálogo narrador-narratário e os momentos narrados, a fim de perceber que o narrador, já adulto, conta uma experiência de quando tinha aproximadamente 15 anos. Ao afirmar : “o mesmo garoto retorna a sua casa para rever a mãe que já estava morta...”, o leitor não estabelece uma distinção entre o “eu que narra”, personificado por um narrador já distante dos fatos vividos, e um “ele a respeito de quem se fala”, representado pelo protagonista quando adolescente.

O outro resumo, que veremos a seguir, recupera os fatos pelo final da história, quando a personagem deixa o espaço rural e vai à cidade. Após a morte da mãe, a personagem decide ficar na cidade e consegue emprego na prefeitura.

(21) “O conto fala de um menino que arrumou um emprego na prefeitura. Só que no começo do conto, o personagem vai lembrando (me parece) de algumas situações que levam o mesmo a refletir sobre os valores da vida e aí eu me

perdi com as informações de lugar, pessoa, tempo, descrição de comportamento.”

A resposta (21) já revela que o leitor tem consciência da falta de linearidade da história e percebe que o narrador-personagem recorda-se de ações realizadas no passado. Observa-se que o leitor modaliza sua resposta — “[...] no começo do conto, o personagem vai lembrando (*me parece*) de algumas situações [...]” — talvez pela ambigüidade na focalização narrativa do texto. Diante da falta de uma seqüência linear na estrutura espaço-temporal, o leitor admite que “se perdeu” no curso da leitura, quando não conseguiu recuperar muitas informações sobre as categorias da narrativa – “lugar, pessoa, tempo, descrição das personagens”.

Se os resumos ora apresentados destacaram-se ao reorganizar a seqüência cronológica dos fatos narrados sob prismas distintos, a síntese a seguir merece um comentário, tendo em vista a relação que o leitor estabelece entre o título e a história lida.

(22) “Esse texto retrata os dias idos e não vividos porque *ele vivia fumando, gastando sua vida em vão*. A solidão tomava conta, não tinha emprego, não tinha nada o que fazer e o que ele não viveu foi o carinho dos pais. Não tinha namorada, não aproveitava sua vida para se divertir.” (grifo nosso).

Como podemos notar, esse resumo destoa dos demais, pois não recupera os fatos que realmente são relatados pelo narrador e insere novos elementos na narrativa. Em nenhum momento da história, é relatado o fato de a personagem “viver fumando, gastando sua vida em vão”. Essa leitura é, provavelmente, fruto das inferências que o leitor fez a partir do título e de seu conhecimento de mundo. De acordo com o enfoque de Iser (1986, p.51), o texto escrito impõe certos limites sobre suas implicações não escritas, no sentido de conter certas informações que se tornaram obscuras, nebulosas. Mas ao mesmo tempo, essas implicações interferem na imaginação do leitor. Nesse aspecto, as idéias de Iser estão bem próximas da abordagem de Eco sobre os limites da interpretação, como discutimos no primeiro capítulo.

Ao acrescentar informações não contidas no texto, o leitor coloca sua interpretação em primeiro plano, desconhecendo os limites que os indícios textuais impõem no ato da leitura. Nesse sentido, a *intentio lectoris* se sobrepõe à *intentio operis* e à *intentio auctoris*.

Conforme Eco (1999), a *intentio operis* funciona como reguladora dos limites da *intentio lectoris*. Retomando as palavras do autor (1999, p.15):

“A iniciativa do leitor consiste em fazer uma conjectura sobre a *intentio operis*, conjectura essa que deve ser aprovada pelo complexo do texto como um todo orgânico. Isso não significa que só se possa fazer sobre um texto uma e apenas uma conjectura interpretativa.”

Analisando o resumo (22), observamos que o aluno inseriu elementos novos na narrativa, pois a “conjectura interpretativa” do receptor parece não estar de acordo com a “*intentio operis*” que regula os limites da interpretação. Em se tratando de texto literário, a polissemia suscita uma variabilidade de leituras capazes de reconstituir a significação textual com base nas relações entre o dito e o não-dito. Porém, não será válida a interpretação que não estiver pautada nos indícios e pistas que o próprio texto apresenta ao leitor no jogo de descobertas e encobertas de sentidos.

A fim de investigar os principais entraves durante a leitura do conto em análise, perguntamos se haveria algo que o leitor não teria conseguido entender quando estava lendo o texto. 17% afirmaram ser o vocabulário o maior entrave durante a leitura do conto, 3% disseram ser o tema abordado e 80% acharam que o modo como os acontecimentos são relatados foi a maior dificuldade para a compreensão da história. Observemos algumas respostas:

(23) “Não consegui entender o próprio desenvolvimento do texto.”

(24) “O texto é muito complexo, não entende quem não tem o hábito de ler.”

(25) “O modo como as palavras estão sendo apresentadas está muito complicado.”

(26) “Não entendi quando ele fala dele e ao mesmo tempo entra em outra personagem.”

As respostas (23) e (24) revelam a não-identificação do leitor com o texto por conta da complexidade da narrativa apontada pelos alunos-leitores. A resposta (23) demonstra a dificuldade de acompanhar o próprio desenvolvimento da narrativa, ou seja, o leitor perde-se

no curso da leitura e por isso não se identifica com o texto, não consegue interagir com a história representada na ficção. A resposta (24) aponta a falta de hábito de ler como um dos entraves para o entendimento do texto. Pela complexidade do conto, o leitor acredita que esse tipo de leitura seria mais fácil para aqueles que têm o hábito de ler textos diversos. Notamos que os próprios alunos reconhecem a importância de desenvolver esse “hábito de ler” como uma premissa para o desenvolvimento de uma competência intertextual.

A resposta (26) revela que a dificuldade maior do aluno-leitor se deu justamente pela ambigüidade da focalização narrativa em que a voz do narrador pessoal se confunde com a do narrador impessoal, como comentamos na seção anterior.

Uma resposta dada por um aluno sobre o foco narrativo no conto em questão revela que o leitor percebe a complexidade da estratégia narrativa, na qual a voz do narrador ora assume a posição de uma terceira pessoa, ora manifesta-se numa primeira pessoa que participa e avalia os acontecimentos relatados.

(27) “É um texto narrado pelo próprio personagem, como : ‘Não vai dormir? A ele (a mim)’; o narrador abre e fecha parênteses usando a si próprio.”

Como vimos anteriormente, o conto *Dias idos e não vividos* apresenta momentos narrativizados com a presença de um narrador impessoal que não se compromete com os fatos narrados. No entanto, a voz desse narrador se confunde com a da personagem que dialoga diretamente com um narratário.

A análise dos dados revelou que 68% disseram achar o conto interessante e 32% não gostaram da narrativa. Como se pode notar, a maior parte dos leitores se identifica com a história representada no conto. No entanto, *Dias idos e não vividos* foi o texto que registrou um percentual elevado, referente às dificuldades apresentadas no ato da leitura. Como assinalamos anteriormente, 80% dos alunos elegeram o modo como os acontecimentos são narrados como o principal entrave à leitura da narrativa. Como se explica, então, o fato de 68% dos alunos terem achado o conto interessante, se a maioria dos leitores não conseguiu entender o modo em que o texto é narrado? Além disso, se 68% dos alunos acharam o conto interessante, por que a maioria dos alunos não conseguiu resumir a história, deixando, no questionário, o espaço para o resumo completamente em branco?

Talvez a resposta para essas perguntas esteja no fato de os alunos terem achado o texto diferente, ou seja, a estratégia narrativa usada provavelmente não era familiar para a maior parte dos leitores. Isso pode ter interferido na identificação do receptor com a história narrada, visto que o leitor pode ter se sentido motivado a ler um texto com o qual não estava habituado, um texto diferente que se apresentou como desafio no ato da leitura.

Segundo Iser (1999, p.110):

“Quanto mais um texto aprimora seu padrão de apresentação, diversificando os aspectos esquemáticos responsáveis pelo esboço do objeto textual, tanto mais cresce a indeterminação. Mas se insistirmos no caráter polifônico da obra de arte, então deve haver limites para a tolerância da indeterminação, pois se os limites forem ultrapassados, o caráter polifônico da obra explodirá ? ou nem sequer vai constituir-se.”

É o que ocorre em *Dias idos e não-vividos*. A técnica narrativa usada diversificou os “aspectos esquemáticos”, contribuindo para o aumento na indeterminação do texto, fator que exerceu influência na interação do leitor com o conto.

Selecionamos as seguintes respostas à pergunta sobre se o aluno-leitor teria achado o conto interessante:

(28) “Não gosto de conto, prefiro poesias. Os contos são longos e exigem mais atenção.”

(29) “Sim. Gostei do conto porque foi narrado pelo personagem, é como se ele tivesse sido questionado por alguém e estivesse respondendo a perguntas, contando sua história.”

(30) “Achei o conto interessante porque foi a primeira vez que vi um conto sendo narrado de forma tão diferente.”

Na última resposta, (30), o aluno se identificou com o texto pela maneira diferente de narrar, ou seja, pela utilização de uma estratégia que até então esse leitor não tinha visto em outro texto. Enquanto para alguns, o conto revelou-se complexo, cansativo, justamente por apresentar uma organização discursiva pouco linear, para o leitor em foco, o modo como os acontecimentos são relatados foi justamente um fator de identificação com o texto. A resposta

(29) evidencia que o aluno percebeu a interação entre narrador-narratário e esse caráter dialógico da narrativa foi justamente um elemento de maior identificação entre texto-leitor.

A dificuldade de compreender a maneira como os acontecimentos são relatados pode ser observada também nas respostas abaixo, nas quais os leitores comentam os aspectos que não conseguiram entender durante a leitura do conto. Para a pergunta: “Houve algo que você não conseguiu entender durante a leitura do conto?”, obtivemos as seguintes respostas:

(31) “Sim, quando ele fala dele e ao mesmo tempo entra uma outra pessoa.”

(32) “Sim, porque mistura muitas coisas ao mesmo tempo.”

(33) “Sim, porque o texto tem muitas palavras que eu não conheço.”

(34) “Sim, fiquei com dúvida sobre quem estava passando, ou seja, contando e quem estava ouvindo.”

(35) “Sim, quem era o narrador?”

(36) “A minha dúvida foi por que o narrador, em algumas partes do texto, coloca *para mim, a mim, de mim.*”

As respostas acima apresentam a dificuldade do ponto de vista do discurso narrativo, em que a interação entre o narrador e o narratário não consegue ser assimilada pelos alunos. As respostas (31) e (36) deixam clara a confusão entre as vozes presentes no texto, pois ora o leitor encontra um narrador pessoal, ora percebe um narrador que não se compromete com os fatos relatados, gerando uma dupla possibilidade de leitura em relação à focalização narrativa.

Em síntese, diante de contos que não apresentam uma seqüência linear na organização do discurso narrativo, como vimos em *A inocente farsa da vingança* e *Dias idos e não vividos*, os leitores sentem mais dificuldades de recuperar e organizar os acontecimentos relatados.

O fato de não conseguir entender muito bem os contos, principalmente *Dias idos e não vividos*, levou alguns leitores a copiar trechos da história e colocá-los no resumo. Na interação com este último conto, muitos leitores ficaram presos à superfície textual, sem conseguir ler as entrelinhas, sem fazer as inferências necessárias à melhor compreensão do texto.

3.7. *Missa do galo*: traços intertextuais

O texto literário é construído a partir de várias pistas ou indícios que instigam o leitor a imaginar, realizar inferências e construir um mundo virtual de acordo com as instruções dadas. Especificamente no caso da *ficção imaginativa* (Rader, 1982) investe-se muito nas técnicas de sugestão, no discurso implícito, na ambigüidade, entre outros mecanismos que estimulam o leitor a participar ativamente do processo de leitura.

O título do conto *Missa do galo* tem a função de ativar o conhecimento prévio do leitor, que, pelas experiências anteriores de leitura, facilmente perceberá a relação dialógica entre o texto de Gilvan Lemos e a narrativa machadiana de mesmo título. No entanto, ao investigarmos a interação dos alunos-leitores com a narrativa de Lemos, acreditamos que poucos conseguirão relacionar o conto do autor pernambucano ao intertexto machadiano, dada a falta de estímulo da escola na prática da leitura como atividade intertextual.

O conceito de intertextualidade deveria ser amplamente trabalhado no espaço escolar, visando à construção ou desenvolvimento de uma memória discursiva dos leitores. Ao ter contato com vários tipos de textos, os leitores serão capazes de estabelecer conexões dialógicas e ampliar seu repertório de leituras, percebendo que o texto não existe apenas como objeto isolado.

Segundo Bakhtin (1993), o *dialogismo* é um princípio constitutivo da linguagem, uma vez que ela se encontra na fronteira entre discursos já realizados e outros que ainda possam surgir. Essa concepção dialógica da linguagem foi posteriormente retomada por Kristeva e denominada intertextualidade.³⁷

³⁷ A noção de dialogismo, apresentada por Bakhtin, é passível de discussões. Muitos autores já analisaram a pluralidade de sentidos que assume o termo dialogismo nos escritos bakhtinianos. Silva (1997, p.24), por exemplo, comenta quatro níveis do dialogismo:

- Dialogismo estabelecido na própria interação verbal entre enunciador e enunciatário da comunicação.
- Dialogismo interno (ou dialocidade interna)- aquele presente nas relações intra-textuais.
- Dialogismo apresentado nas relações dialógicas entre determinado texto e enunciados anteriores e/ou posteriores à interação comunicativa num dado momento. Essa concepção aproxima-se do fenômeno da *intertextualidade*.

Segundo Kristeva (1974, p.64) : “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla.”

O texto literário, afirma a autora, é construído por meio da interação entre diversos textos, diferentes vozes que ressoam junto com a voz do enunciador. Assim, Kristeva explica que o texto se encontra duplamente orientado para o sistema significante e para o processo social do qual faz parte.

Parafraçando as idéias de Kristeva, Kleiman e Moraes (1999, p.62) afirmam que o significado de um texto não se limita ao que apenas está nele, mas resulta da interação com outros textos. Desse modo, a intertextualidade está orientada para as relações entre diferentes estruturas textuais que derivam seus significados de outras. Portanto, a construção do sentido de uma obra está diretamente associada à interseção de outros textos e ao papel ativo do leitor no reconhecimento dessas relações dialógicas.

Analisando o conto *Missa do galo* de Gilvan Lemos, o leitor mais “experiente” perceberá as transformações que o intertexto sofreu a partir dos novos objetivos e da perspectiva diferente do autor. Um breve estudo comparativo entre o conto de Machado de Assis e o de Gilvan Lemos mostrará como este último transformou a história machadiana e construiu uma nova narrativa com uma linguagem contemporânea que dialoga com o intertexto. Os dois contos aproximam-se sob vários aspectos, mas também se distanciam em outros.

Missa do galo de Machado de Assis é uma *narrativa de experiência pessoal*, uma vez que o narrador participa como protagonista dos eventos narrados. Percebemos que o momento da narração é bem posterior à época em que a história ocorreu. Esse fato permite que o narrador, quando adulto, reavalie a conversa que teve no passado com Conceição.³⁸

-
- Dialogismo na interação dialógica entre texto-contexto, linguagem e história, linguagem e ideologia, linguagem e estrutura social.

³⁸ Labov e Waletzky (1976) traçam uma distinção entre *narrativa de experiência pessoal* e *narrativa de experiência vicária*. Na narrativa de experiência pessoal, o narrador está inteiramente envolvido com a história, já que participou como personagem dos acontecimentos narrados. Na narrativa de experiência vicária, o narrador mantém um distanciamento maior em relação aos acontecimentos narrados, uma vez que não participou diretamente da história.

Gilvan Lemos construiu uma *narrativa de experiência vicária*, a partir do intertexto machadiano. No conto do autor pernambucano, o narrador mantém certo distanciamento e vai avaliando os fatos à medida que insere as vozes das personagens, gerando polifonia.

No texto de Machado de Assis, os dados orientativos sobre participantes, lugar, tempo são explicitamente marcados. Sabemos que o narrador se chamava Nogueira e era hóspede do escrivão Meneses. Na época em que ocorreram os eventos, o narrador estava com dezessete anos e Conceição com trinta. O tempo em que se passa a história é aproximadamente o ano de 1861 ou 1862, numa noite de Natal. A situação na qual os acontecimentos se desenvolvem está relacionada diretamente com a conversa entre o narrador (Nogueira) e Conceição (esposa de Meneses).

No conto de Gilvan Lemos, ao contrário da narrativa machadiana, os dados orientativos são estrategicamente retardados para criar um suspense do início ao fim da narrativa. Os nomes das personagens são substituídos pelos pronomes ELE e ELA e o leitor pouco conhece a respeito das características desses participantes. A idade deles não é revelada, mas o leitor percebe a pouca idade da personagem masculina em oposição à da feminina.

A ambigüidade acentua-se na narrativa de Gilvan Lemos, dada a escassez de elementos capazes de orientar o leitor no curso da atualização do texto. Essa ambigüidade é bastante explorada no final da narrativa, abrindo-se as possibilidades de interpretação.

É importante observar que os dois contos são construídos tendo como base um diálogo entre duas personagens, repleto de subentendidos. O não-dito revela-se, pois, como um artifício usado para sugerir as intenções das personagens e ativar a participação do leitor na atualização do subentendido. Como afirma Iser (1999, p.106):

“O não-dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com suas projeções. Ele é levado para dentro dos acontecimentos e estimulado a imaginar o não-dito como o que é significado. Daí resulta um processo dinâmico, pois o dito parece ganhar sua significância só no momento em que remete ao que oculta.”

Produzidas por autores diferentes em épocas distintas, as duas histórias aproximam-se sob vários aspectos. A missa do galo funciona como pretexto nas duas narrativas, como

espécie de pano de fundo que motiva a sucessão dos fatos relatados. É na noite de Natal que as personagens estabelecem um diálogo, o qual assume papel de destaque nas duas narrativas.

A conversa entre Nogueira e Conceição, bem como o diálogo entre ELE e ELA são realizados por meio de marcas que revelam a ambigüidade das duas histórias.

A descrição da personagem feminina também parece ser um ponto de aproximação entre os dois textos. No conto machadiano, o narrador descreve Conceição do seguinte modo:

“Boa Conceição! Chamavam-lhe ‘a santa’ e fazia jus ao título, tão facilmente suportava os esquecimentos do marido. [...]

A presença de Conceição espertava-me ainda mais que o livro. Continuei a dizer o que pensava das festas da roça e da cidade, e de outras coisas que me iam vindo à boca. Falava emendando os assuntos, sem saber por que, variando deles ou tornando aos primeiros, *e rindo para fazê-la sorrir e ver-lhe os dentes que luziam de brancos, todos iguaizinhos.*”

(grifo nosso) (*Missa do galo*, p.386 - Machado de Assis)

No conto de Gilvan Lemos, a descrição da personagem feminina retoma o intertexto com nuances diferentes:

“Tinha os braços roliços, o colo leitoso, um ar tranqüilo de felicidade que lhe desmentia as supostas agruras. *E mais os dentes muito alvos, a boca, mesmo sem pintura, bem vermelha.* E sua voz falando era como a voz duma menininha. Contudo, teria preferido que ela não estivesse ali. [...]

Seu riso claro, ouvido e visto, claro pela clareza dos dentes, alvíssimos os dentes de sua boca carnuda.”

(Grifo nosso) (*Missa do galo*, p. 214- Gilvan Lemos)

Na narrativa machadiana, a descrição dos dentes alvos é mais sutil e delicada, enquanto que no conto do autor pernambucano, a imagem dos dentes alvíssimos opõe-se à boca vermelha e carnuda, proporcionando uma carga maior de erotismo.

Nos dois textos, a personagem feminina toma a iniciativa no jogo de sedução. Observemos como isso ocorre no conto machadiano:

“Afinal, cansou; trocou de atitude e de lugar. Deu volta à mesa e veio sentar-se do meu lado, no canapé.”

(*Missa do galo*, p.390 - Machado de Assis).

A referência ao canapé é sutil, mas sugere o grau de intimidade entre as duas personagens. No contexto histórico-social em que se desenvolvem os episódios da narrativa machadiana, aproximadamente 1861-1862, o canapé era um espaço reservado para os namorados que nele trocavam confissões amorosas.

No conto machadiano, o narrador confere maior dramaticidade à narrativa, descrevendo os passos de Conceição em direção ao personagem-narrador. A descrição sugere ao leitor o comportamento insinuante e envolvente da personagem feminina, o que também observamos na narrativa de Gilvan Lemos:

“Ela deixou o assento, debruçou-se nos ombros dele para averiguar melhor.”

(*Missa do galo*, p. 216 - Gilvan Lemos).

No conto de Gilvan Lemos, algumas informações são estrategicamente retardadas, surgindo quase no final da narrativa, a fim de gerar certo grau de expectativa no leitor. Esse tipo de orientação difusa estimula o leitor a realizar inferências, buscando preencher os possíveis vazios do texto até atingir a compreensão global dele. Os dados orientativos, como nomes das personagens, ano em que ocorre a história, perfil psicológico das personagens são intencionalmente ocultados. Isso cria um suspense e uma forte ambigüidade, deixando o leitor confuso diante da escassez de informações sobre as personagens que dialogam.

Como observa Iser (1999, p.142):

“Os lugares vazios das enunciações rompem com as expectativas em relação ao diálogo na medida em que o ponto de referência não é o que é dito, mas o não-dito. No diálogo, cresce assim a imprevisibilidade do dito e as rerepresentações que os personagens criam a respeito de si se tornam cada vez mais monstruosas.”

É a partir do não-dito que o leitor começa a construir inferências sobre o perfil das personagens no conto de Lemos. Na perspectiva iseriana, é o não-dito que nos dá oportunidade de criar as imagens no texto literário. Sem os elementos de indeterminação, isto é, os espaços vazios no texto, não seríamos capazes de usar nossa imaginação. (Iser, 1986, p.58).

Logo no início da narrativa de Lemos, os pronomes ELE e ELA, geralmente usados anaforicamente, aparecem com uma função catafórica, indicando os participantes da intriga sem uma apresentação inicial. Essa referencialidade catafórica dos pronomes gera uma forte expectativa no leitor que só conseguirá inferir algo sobre o perfil das personagens por meio de algumas pistas dadas no desenvolvimento da intriga.

Aos poucos o leitor vai percebendo que ELE é bem mais jovem do que ELA, como se pode deduzir a partir da seguinte passagem:

“Eram primas. A visitante passava por certas tristezas de amor contrariado, daí sua recusa em acompanhar os pais e as irmãs à missa do galo.”

(*Missa do galo*, p.214- Gilvan Lemos).

Afirma Iser (1986, p.51) que os elementos subentendidos não apenas colocam o leitor dentro da ação, mas também o orientam, o levam a adivinhar o que foi sugerido pelos indícios textuais. Nesse sentido, após a leitura do conto *Missa do galo*, o leitor pode inferir a pouca idade da personagem masculina em oposição à maturidade da personagem feminina. Esta já tinha uma vida profissionalmente definida, era professora.

“Sou formada. Tenho até vergonha de confessar, mas sou formada em professora.”

(*Missa do galo*, p.216 -Gilvan Lemos).

Portanto, podemos concluir que ELA já é uma mulher adulta. Apesar de formada, não trabalha e antes de hospedar-se na casa da prima sofreu uma decepção amorosa. Por outro lado, a personagem masculina aos poucos vai se revelando como alguém extremamente jovem. Pelos indícios fornecidos pelo texto, pode-se supor que ELE seria um pré-adolescente descobrindo o desejo e a paixão por ELA.

“ - Sabe por que chamam a missa do Natal de Missa do Galo?

- Deve ser, deve ser não , é porque a missa termina de madrugada, hora em que o galo começa a cantar.

- Muito bem. Mas você leu isso em alguma parte ou tirou de sua cabeça?

- Pela lógica, não é?”

(*Missa do galo*, p.215- Gilvan Lemos)

As várias perguntas que ELE faz à outra personagem, a necessidade de se mostrar esperto e participar também do mundo dos adultos são alguns artifícios que nos levam a pensar na pouca idade da personagem masculina. Além disso, o tratamento maternal da personagem feminina, a maneira sutil e delicada ao se referir a ELE parece reiterar essa idéia:

“- Você é um perfeccionista, não há dúvida. Vai ser escritor quando crescer?

- Não sei ainda.”

(*Missa do galo*, p.27 - Gilvan Lemos).

A expressão “quando crescer” ratifica a inferência de que ELE é um pré-adolescente. Também o fato de querer comer o pudim escondido da mãe, convidando ELA para ser sua cúmplice, é, de certa forma, outro indício da pouca idade dele. A polissemia do conto de Lemos revela-se na própria sugestão do que representaria o “comer o pudim” escondido da mãe. Num primeiro sentido, o ato de comer a sobremesa gelada, mesmo estando resfriado, torna-se um obstáculo para a personagem masculina que não pode desobedecer às recomendações dadas pela mãe. No entanto, numa leitura mais simbólica, o ato de comer o pudim confunde-se com a idéia de manter-se afetivamente envolvido com a personagem feminina, o que se confirma principalmente no final da narrativa:

“Sentaram-se lado a lado. Ele mal podia aguardar o sabor da primeira colherada, banhar a língua na calda grossa de açúcar queimado. O pudim então tinha aquele cheiro? Mas era dela, o cheiro. Aquele. Que retornava. Aí lhe pareceu que o pudim nem estava essas coisas, nem estava tão gostoso. Gostoso era aquele cheiro. O cheiro dela. Cheiro que era o da mãe dele e ao mesmo tempo não era.”

(*Missa do galo*, p.219- Gilvan Lemos).

Em síntese, o conto *Missa do galo* de Gilvan Lemos é construído com base no intertexto machadiano, revelando pontos de aproximação e de distanciamento, já que o fenômeno da intertextualidade consiste no processo de absorção e transformação de um texto em outro, como propôs Kristeva (1974).

Na análise da interação dos alunos com o conto de Gilvan Lemos, iremos observar, entre outros aspectos, se os leitores conseguiram notar o diálogo entre a narrativa machadiana

e a de Lemos. Sabemos que a identificação de traços intertextuais quando da leitura de um texto, depende basicamente da formação de uma memória discursiva no receptor, o que nos parece um desafio ainda para os professores no trabalho com o texto em sala de aula.

3.8. *Missa do galo*: testemunho dos alunos-leitores

O conto *Missa do galo* ativa as relações intertextuais com a narrativa machadiana de mesmo título. Cabe ao leitor, no processo de atualização do texto literário, conseguir estabelecer as conexões entre as duas narrativas, percebendo as semelhanças e as diferenças entre os dois textos, produzidos por autores diferentes em contextos completamente distintos.

Selecionamos alguns resumos produzidos pelos alunos após a leitura do conto em foco. Destacamos as seguintes respostas:

(37) “O personagem se perguntava por que a hóspede havia de ficar em casa, com seus lábios vermelhos e seu sorriso branco lhe tirando a paz e despertando seus desejos. Se perguntava por que ela teria de ter ficado, mas ao mesmo tempo, desejava que o resto da família não chegasse para obter maior possibilidade de se aproximar dela. Tenta fugir de seus intentos e por fim usa o pudim preparado por sua mãe para estar outra vez junto à hóspede, sentindo seu cheiro, juntamente com o do pudim. Mas o cheiro dela superava o do pudim, cheiro que tinha semelhança com o da sua mãe, mas não era, era cheiro de mulher.”

(38) “O personagem principal encontra-se em um dilema que o tortura ainda mais com o passar do tempo. Sabemos que o seu desejo é algo incontrolável. É um segredo que ninguém pode saber, segredo este que tem uma conotação de pecado. Porém, quando lemos o final, percebemos o quanto o texto é rico e como o jogo de palavras pode influenciar nossas interpretações.”

Os resumos (37) e (38) revelam que os leitores conseguiram identificar o clima de sedução em que se desenvolve a narrativa. O resumo (37) capta a ambigüidade instaurada no final da história, em que o cheiro do pudim se confunde com o da mãe e com o cheiro da moça. Essa idéia é retomada em outras respostas dos alunos quando opinam sobre o conto lido. A resposta (38) evidencia que o aluno entende o texto como um “jogo de palavras” que pode influenciar as interpretações dos leitores. Nesse sentido, o leitor tem consciência do

papel ativo que assume ao reconhecer as regras do jogo inscritas no próprio texto, percebendo o segredo da personagem principal (o desejo de comer “o pudim”) como algo que tem uma “conotação de pecado”.

Em outro momento, perguntamos se o leitor teria achado o conto interessante. Pretendíamos, assim, observar se o receptor teria experienciado o texto, conseguindo estabelecer relações entre o que foi lido e suas experiências prévias de leitura e de vida. Algumas respostas apresentam a ambigüidade da narrativa como um elemento que teria motivado a leitura. Observemos:

(39) “Sim, gostei do conto porque o que eu achei mais legal foi que ele achou o perfume dela parecido com o da mãe, mas ao mesmo tempo ele achava diferente.”

(40) “Sim, porque quando o autor começa a ressaltar a intenção do personagem pelo pudim parece que não é pelo pudim e sim pela prima.”

(41) “Sim, porque ele (o conto) enfatiza os desejos de um jovem por uma hóspede de sua mãe, desejo esse que é contentado por apenas sentir o cheiro de perto.”

Esses alunos perceberam o clima de sedução instaurado na narrativa, ao passo que outras respostas revelam uma leitura superficial do texto; o aluno se atém ao dito, mas não consegue ler as entrelinhas e buscar articular o dito ao não-dito. Na resposta (40), o aluno confunde o autor com o narrador da história e reconhece que a intenção da personagem masculina não era simplesmente comer o pudim, mas sim se aproximar da prima de sua mãe. Outras respostas apontam para uma leitura mais “linear” do texto, em que os alunos-leitores atêm-se aos fatos explicitamente narrados no conto. Vejamos as respostas a seguir:

(42) “Sim. Gostei do conto porque conta a história de um garoto que estava com vontade de comer o pudim.”

(43) “Quando achei que se tratava de um homem apaixonado por uma mulher com um sorriso sensual, era apenas um garoto inteligente que estava doente querendo convencer a sua prima para deixar comer o pudim, coisas de criança”

As respostas (42) e (43) mostram que esses alunos-leitores não conseguiram identificar o pudim como símbolo do desejo no desenrolar da narrativa, isto é, comer o pudim parece ser o pretexto usado por ELE para se aproximar dELA. A resposta (43) é interessante pelo fato de o leitor ter construído inicialmente uma orientação para leitura do texto que é desconstruída posteriormente. No início da narrativa, o leitor acreditava que se tratava de uma história amorosa entre duas personagens adultas e depois ele rejeita essa leitura quando percebe que uma das personagens é um garoto interessado em comer o pudim escondido da mãe. O leitor abandona as inferências anteriores para se ater ao nível do que é dito no texto e pode ser constatado objetivamente.

Como salientamos no primeiro capítulo, Iser (1986, p.62) afirma que no ato da leitura, nós, leitores, olhamos para frente, olhamos para trás, decidimos, mudamos nossas decisões, criamos expectativas e depois rejeitamos tais expectativas. Esse é o processo dinâmico, segundo Iser, da interação texto-leitor.

Ainda segundo Iser (1975, p.20): “A comunicação do leitor com o texto é um processo dinâmico de autocorreção. O leitor formula significados, os quais são continuamente modificados no curso da leitura.” Nesse sentido, na oscilação entre associações consistentes e inusitadas, entre envolvimento e observação da ilusão, o leitor é orientado para sua própria “operação de balanceamento” e isto é o que forma a experiência estética oferecida pelo texto literário. (cf. Iser, 1986, p.61). É a inter-relação entre dedução e indução que origina o significado configurativo do texto e não as expectativas individuais, surpresas ou frustrações provenientes de diferentes perspectivas.

Parece-nos que a resposta (43) mostra como o leitor constrói e reconstrói suas expectativas de leitura, evidenciando-se, assim, o processo de auto-correção salientado por Iser .

Das 60 respostas analisadas, 68 % dos alunos acharam o conto interessante e 32% afirmaram não gostar do conto. Dentre as diversas opiniões, destacamos as seguintes:

(44) “Gostei da forma que o autor brinca com as palavras, fazendo o leitor interpretar a história de duas formas diferentes.”

(45) “Sim. Porque conta uma história que acontece com frequência, é familiar.”

(46) “Sim. Porque é vivido um momento de ansiedade dos personagens e reflete em nós, leitores.”

Esses alunos identificaram-se com a leitura do texto sob diferentes aspectos. A resposta (44) salienta o jogo com as palavras, como se observou também no resumo (38), além da pluralidade de sentidos que o texto literário proporciona ao leitor na recepção textual. A (45) aponta o caráter familiar da história representada no texto, ao passo que na resposta (46), o aluno identificou-se com a ansiedade das personagens que parece também gerar uma expectativa nos próprios leitores. Nesse caso, o leitor envolve-se com os fatos narrados, a ponto de experienciar as atitudes das personagens como se fossem suas próprias atitudes. Essa identificação do leitor com as personagens pode ser observada também na resposta abaixo:

(47) “Quando é relatada a dúvida do rapazinho em falar sobre suas intenções secretas, sempre estou assim em dúvida, sempre me indagando a respeito de minhas intenções. Até pra falar sobre minha escolha profissional me pergunto: será que devo revelar a alguém e por fim termino guardando só pra mim, como o rapaz do texto que esconde suas intenções por trás do pudim.”

O leitor reconhece o pudim como artifício usado pela personagem, a fim de esconder suas intenções secretas. Numa relação de alteridade, o leitor estabelece uma conexão entre a história representada ficcionalmente e sua história de vida, na medida em que se identifica com o conflito vivido pela personagem.

Ao estudar as reações do leitor diante do texto literário, observa Iser (1975, p.03):

“É possível considerar duas possibilidades extremas de reações : ou o mundo do texto se apresenta como fantástico, porque ele vai contra todos os nossos costumes, ou como banal, porque ele coincide totalmente com estes. Dessa forma, não só assinalamos quão fortemente as nossas experiências estão envolvidas na realização do texto, mas também que sempre ocorre alguma coisa com as nossas experiências nesse processo.”

Ressaltamos, nessa proposta de Iser, a segunda possibilidade de reação do leitor diante do texto literário como a mais freqüente nas respostas analisadas, o que podemos notar na (47), em que a reação diante do texto é de identificação pela coincidência entre o perfil da

personagem e as experiências do leitor. Se, por um lado, observamos o relato desse leitor ao experienciar o texto, por outro lado, vários alunos não se identificaram com o conto lido. Vejamos algumas respostas apresentadas à questão : você gostou do conto lido?

(48) “Não, porque este conto não é do gênero que eu gosto de ler.”

(49) “Não, porque eu tenho mais interesse por romances.”

(50) “Não gostei do conto. Não sou interessada em livros, mas quem sabe um dia eu possa me interessar. Gosto mais de poemas que com poucas palavras transmitem muitas coisas.”

Essas três respostas revelam que o fato de o aluno não ter se identificado com o conto está ligado à questão do gênero textual. Os alunos demonstraram mais afinidades com os romances e os poemas, provavelmente porque tiveram mais experiências de leituras com esses dois tipos de textos. A resposta (50) evidencia que o leitor se interessa mais por poemas, dado o caráter de síntese do texto que “com poucas palavras, transmite muitas coisas”. O aluno prefere textos curtos, como poemas, à leitura de textos mais longos, o que parece refletir uma tendência atual dos leitores, como veremos no próximo capítulo.

Quando perguntamos sobre as dificuldades de leitura apresentadas no ato da recepção textual, constatamos que 28% dos alunos afirmaram ser o vocabulário um dos fatores que mais prejudicou o entendimento do texto, 5% elegeram o tema e 67% dos alunos afirmaram que o modo como os acontecimentos eram relatados pelo narrador era o principal entrave na leitura.

(51) “Não entendi porque os personagens não tinham nomes próprios e eram sempre usados Ele e Ela.”

(52) “Não entendi o vocabulário muito difícil, muitas coisas não ficaram claras para mim.”

(53) “Não compreendi muito o texto, só compreendi um pouco na metade da história. Não entendi muito por causa do vocabulário. Para mim tem que ser tudo na clareza, mas vou ler umas cinco vezes para melhor compreender o texto.”

(54) “Não entendi a troca de diálogos que houve entre as personagens.”

Como notamos, a resposta (51) mostra a ausência dos nomes das personagens como algo que teria dificultado a leitura. Isso revela que, em geral, os alunos estão habituados com textos em que todos os dados orientativos são bem definidos logo no início da leitura. Na literatura moderna e nas produções contemporâneas, é comum o fato de as personagens não serem nomeadas. Em vez de nomes comuns, são designadas por siglas ou outros recursos, como ocorre no romance de Clarice Lispector, *A paixão segundo GH*.

A resposta (53) evidencia a dificuldade de compreensão do leitor, o qual afirma que precisará ler o texto umas cinco vezes para tentar desenvolver uma compreensão global do conto. O leitor parece ter consciência de que a construção da significação textual está ligada à releitura do texto, fase em que rejeitamos ou confirmamos as inferências inicialmente formuladas. Isso confirma o caráter dinâmico da leitura, marcado pelas estratégias de antecipação e retrospecção, como propôs Iser (1986).

Conforme Cornis-Pope (2002, p.02), apenas uma leitura reflexiva/retroativa pode produzir significação, pois permite a identificação e a reconfiguração de várias matrizes textuais. A releitura, ainda segundo o autor, pode enriquecer e pluralizar a interpretação, estabelecendo uma relação mais responsável e colaborativa com o texto. A releitura deve necessariamente conduzir à reescrita que é um desempenho crítico e consciente, capaz de negociar as convenções do texto com o repertório dos leitores.

Retomando as reações dos alunos diante do conto em foco, notamos que a resposta (54) mostra a “troca de diálogos” instaurada ao longo da narrativa como um elemento que teria dificultado a leitura.

No conto *Missa do galo* de Gilvan Lemos, percebemos a ambigüidade gerada pela presença de várias vozes inseridas por meio do discurso indireto-livre, o que provoca uma aproximação muito forte entre a voz do narrador e a voz da personagem masculina (ELE). Em alguns momentos, as vozes dessas personagens entrecruzam-se e o leitor parece ficar confuso diante dessa polifonia.

Com o objetivo de investigar essa “confusão de vozes”, perguntamos se o aluno teria identificado o diálogo entre falante e ouvinte ficcionais. 60% dos alunos afirmaram que havia uma interação entre narrador e narratário, enquanto 40% não conseguiram identificar esse diálogo. Se o aluno identificasse o diálogo sugestivo entre o narrador e narratário, ele deveria

responder tal estratégia discursiva teria facilitado ou dificultado a leitura. Vejamos algumas respostas:

(55) “Dificultou um pouco no início da leitura, mas ao concluí-la percebemos que é como se estivéssemos ouvindo uma conversa.”

(56) “Dificultou um pouco porque o narrador não se prendia só à narração. Às vezes até se perdia porque no meio da narração ele começava a falar o que a personagem dizia.”

Essas respostas evidenciam que a identificação do diálogo narrador-narratário não facilitou a leitura dos alunos, pelo contrário, essa estratégia narrativa dificultou o trabalho dos leitores. A resposta (56) mostra que o narrador parece se perder durante a narração dos fatos quando as vozes das personagens começam a se misturar e o leitor não identifica quem está falando. A (55) salienta que o ato da leitura foi como se o receptor estivesse ouvindo uma conversa entre narrador e narratário, mas isso só foi descoberto no final da história.

Outras respostas mostram que o diálogo entre falante e ouvinte ficcionais teria facilitado a leitura do conto, na medida em que alguns leitores se identificaram com a figura do ouvinte intratextual a ponto de confundir a posição do narratário, no mundo ficcional, com a do leitor no âmbito extratextual. Vejamos as seguintes respostas:

(57) “Esse diálogo facilitou porque com isso o falante começa a virar o texto para a pessoa do ouvinte que no caso sou eu.”

(58) “De uma certa forma facilitou, sendo assim podemos entrar na história do conto, conseguir até mesmo imaginar.”

De acordo com Iser (1975, p.20): “A dinâmica interação entre texto e leitor tem característica de um acontecimento que ajuda a criar a impressão segundo a qual nós estamos envolvidos com algo real.” Parece-nos que essas respostas evidenciam o envolvimento do aluno com o texto, como se o leitor pudesse “entrar na história do conto” e viver as experiências pelas quais as personagens passam, como ocorre na resposta (57), em que o aluno se identifica tanto com o ouvinte ficcional e acredita que o narrador está dialogando

com ele (aluno-leitor). A confusão entre ficção e realidade é freqüente nas respostas dadas pelos alunos, como ressaltamos anteriormente.

Quando perguntamos se, ao final da leitura, o leitor teria estabelecido alguma relação entre o conto *Missa do galo* e outro texto, 78% dos alunos disseram que não conseguiram se lembrar de nenhum outro texto e 22% estabeleceram conexões entre o conto e outro texto lido. No entanto, ao citar o outro texto lido, observamos que das 60 respostas analisadas, nenhum aluno conseguiu recuperar o intertexto machadiano.

Das 13 respostas em que os alunos disseram relacionar a história gilvaniana a outros textos, muitos leitores citaram textos que não mantêm uma relação intertextual direta com *Missa do galo*, tais como: *Amor* (Clarice Lispector), *O menino* (Lygia Fagundes Teles), *A viuvinha* (José de Alencar), *Capitães da areia* (Jorge Amado). Vale salientar que os professores de literatura estavam fazendo um trabalho com várias das obras citadas pelos alunos. Inferimos que pelo fato de estarem lendo tais obras no período em que o questionário foi aplicado, os alunos tenham estabelecido relações entre o conto *Missa do galo* e os textos que estavam lendo para cumprir os trabalhos solicitados pelos professores.

Em resumo, os contos *A inocente farsa da vingança*, *Dias idos e não vividos* e *Missa do galo* foram aqueles que apresentaram maiores dificuldades para os alunos no ato da leitura. *A inocente farsa da vingança* e *Dias idos e não vividos*, por meio de técnicas narrativas similares, desafiaram o leitor acostumado a narrativas com seqüências discursivas mais lineares. A forte ambigüidade instaurada no diálogo entre as personagens e os indícios sugeridos em *Missa do galo* também se tornaram estratégias que desconcertaram o leitor menos atento, que não conseguiu perceber as relações dialógicas entre a narrativa machadiana e o conto de Lemos.

Os contos *Morte ao invasor* e *Coelhinhos do mato*, como veremos a seguir, não apresentaram grandes dificuldades para os alunos-leitores, pois ambas as narrativas utilizaram, do ponto de vista discursivo, estratégias mais lineares.

3.9. Morte ao invasor: a violência urbana e a atualização do leitor

No conto *Morte ao invasor*, o trágico apresenta-se como produto do meio urbano, como também ocorre em *O fio da vida*. A violência urbana influencia o comportamento das pessoas, deixando-as estressadas a ponto de também assumirem atitudes violentas. A personagem Graciliano, vítima de um assalto em sua residência, enfrenta as ameaças de um ladrão que insiste em desafiá-lo.

Após o primeiro assalto, Graciliano não sai mais de casa e aguarda o ladrão para vingar-se do roubo. Impacientando-se com o ladrão, Graciliano coloca uma armadilha em sua casa e consegue pegá-lo. No final da narrativa, o protagonista transforma sua atitude passiva de pai de família num ato de extrema violência. Matando o "invasor", Graciliano mata também, simbolicamente, a tensão, o medo, a rotina da vida urbana que tanto o desgastavam psicologicamente.

Mais uma vez o trágico é produto do meio urbano, sinônimo de conflitos, violência, insegurança e medo. Nesse conto, a morte surge como uma consequência do desejo de vingança de Graciliano; vingança em relação às ironias do ladrão e também contra o sistema social opressor, no qual vivia.

Estruturalmente, a narrativa é organizada de modo linear, com ausência de anacronias (*flashbacks* ou *flashforwards*), o que configura uma história com seqüências temporais e espaciais bem delimitadas, com início, meio e fim definidos.

Em *Morte ao invasor*, o narrador é do tipo impessoal, ou seja, mantém-se imparcial e relata os episódios sem julgar as atitudes das personagens, deixando os possíveis julgamentos a cargo do leitor, principalmente no final trágico, em que um cidadão comum toma uma atitude violenta e surpreendente, tornando-se um assassino cruel diante de uma situação de conflito com o assaltante.

Os alunos não apresentaram muitas dificuldades na leitura do conto *Morte ao invasor* e alguns se identificaram com a situação que o texto revela sobre a violência no meio urbano.

Os alunos conseguiram resumir a intriga do conto, pois como vimos, do ponto de vista da organização discursiva, o texto apresenta-se linear, sem avanços (*flashforwards*) ou recuos temporais (*flashbacks*), o que pode certamente ter facilitado a compreensão dos leitores na seqüência cronológica dos acontecimentos. Vejamos dois resumos que recuperam, de formas distintas, os episódios representados no conto:

(59) “Graciliano era casado e tinha dois filhos e foi no último domingo do mês para a granja do cunhado e quando ele voltou da granja, a casa dele estava arrombada, toda quebrada e roubaram várias coisas da casa. Ele ficou muito triste e num certo dia, ele teve coragem de enfrentar o ladrão e fez uma armadilha na cozinha. Quando ele acordou, foi na cozinha, o ladrão estava lá todo quebrado e Graciliano atingiu o ladrão com a trave de ferro. A mulher dele pediu “pelo amor de Deus” e gritava aflita por socorro. O ladrão acabou com a cabeça quebrada e cheia de sangue.”

Esse resumo (59) mostra uma seqüência que organiza os acontecimentos de forma bem similar a como eles são narrados. No final do resumo, o aluno começa a citar as vozes das personagens, tentando ser fiel ao episódio relatado no conto. O segundo resumo que apresentaremos é bem sintético e não cita a seqüência de episódios narrativos, como ocorre no resumo anterior. Esta última reação do leitor mostra uma avaliação, um julgamento de valor em relação às atitudes das personagens. O leitor prefere dar sua opinião sobre a mensagem que o texto revela, em vez de ficar citando de que modo os acontecimentos vão surgindo.

(60) “Trata-se de uma típica família que ao voltar de um passeio de fim de semana encontra a casa revirada por um intruso que se aproveita da oportunidade para agir de forma insolente, levando um cidadão pacato ao desespero e insensatez.”

A maior parte das respostas analisadas confirma o fato de os alunos terem gostado do conto, achando os episódios relatados interessantes e aponta a capacidade de representação de questões sociais, bem próximas de nossa realidade, como um dos elementos mais atrativos na leitura do conto. Vejamos algumas respostas para a pergunta: “Você achou o conto interessante?”:

(61) “Sim. Por mostrar a realidade da justiça com as próprias mãos, por conta da polícia que não faz seu trabalho com competência.”

(62) “Sim, porque focaliza o contexto social do nosso dia-a-dia.”

(63) “Achei o conto interessante, porque ele mostra a dura realidade com a qual muitos convivem.”

(64) “Gostei do conto porque ele retrata a nossa história.”

Observamos que o processo de identificação do leitor com o texto ocorre quando o receptor consegue perceber traços familiares na história lida, descobrindo as inter-relações entre o texto e o contexto. É preciso que a escola trabalhe de forma eficaz a relação obra literária e realidade, a fim de que os alunos percebam que a literatura faz parte da sociedade, da cultura, da história, enfim, a literatura mantém-se inter-relacionada a fatores mais amplos e por isso o texto não deve ser explorado de modo isolado.

Como afirma Gonçalves Filho (2000, p.32):

“Uma grande obra de arte – por ser justamente grande – não contém nada que já não exista na realidade dada: sonhos, fantasias, pensamentos e sentimentos. Apenas ela estilizou o já dado, “formando” uma nova realidade, a realidade transfigurada da arte.”

É justamente essa “realidade transfigurada” que o aluno precisa compreender quando fizer a leitura de uma obra literária. No ato da leitura, deve existir a relação entre o mundo contido nos textos e o mundo do leitor como partes integrantes do processo dinâmico da atualização textual.

Observando a inter-relação entre texto-leitor, perguntamos se havia alguma passagem do conto com a qual o leitor mais se identificou, muitas respostas ainda exploraram a relação ficção e realidade, como veremos a seguir:

(65) “Me identifiquei com a revolta de Graciliano quando cumpria suas obrigações, comprava as coisas com esforço para chegar alguém e roubar-lhe tudo assim sem mais nem menos.”

(66) “Na hora do roubo, me lembrei da casa da minha vizinha que foi roubada.”

(67) “Me identifiquei quando Graciliano chega e não encontra nada em casa. Aconteceu uma vez, quando acordei não tinha nenhuma roupa no varal, só deixaram os pregadores. Fiquei um pouco assustada.”

As respostas revelam que os alunos se identificam com a atitude de Graciliano e colocam experiências similares aos fatos representados no conto em foco. A relação entre os repertórios dos leitores, a intriga representada no texto e a experiência construída na leitura são componentes inter-relacionados no processo dinâmico da interação texto-leitor. Como afirma Iser (1996, p.127): “a relação entre texto e leitor se atualiza porque o leitor insere no processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocados; em consequência, essa relação se desenvolve como um processo constante de realizações.”

Pela sua capacidade de representação e de transfiguração das relações sociais, a obra literária pode se transformar num instrumento de promoção da leitura crítica do mundo. Por meio da leitura literária, o aluno pode ser capaz de estabelecer conexões entre o mundo empírico e o mundo ficcional, como dois planos em interação dialógica. Numa perspectiva tradicional, muitas escolas não trabalham a literatura como representação da realidade, mas sim como reflexo ou reprodução das questões sociais, desconsiderando o poder de transfiguração da literatura e o caráter dialógico do texto literário, o qual ao mesmo tempo em que *reflete* também *refrata* o mundo empírico, como propôs Bakhtin (1993).

Os alunos confundem muitas vezes ficção e realidade, pois não entendem a literatura como objeto de representação. Pelo fato de a escola não trabalhar adequadamente a literatura como meio de transfiguração da realidade, o caráter simbólico e imagético da obra literária é relegado a um segundo plano nos exercícios de leitura propostos pelo sistema escolar.

Como observa Zilberman (*In*: Barzotto, 1999, p.41):

“A obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura. *Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira fechada e completa.* Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o que preenche estas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. À tarefa de decifração implanta-se outra: a de preenchimento, executada

particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação.”
(Grifo nosso).

A escola deve trabalhar a concepção da literatura como essa *imagem simbólica do mundo*. Enquanto a literatura estiver sendo utilizada apenas como recurso paradidático, enfatizada como veículo de transmissão de valores sociais e morais, o aluno não perceberá a importância da leitura literária para a leitura crítica do mundo.

A interação do leitor com a narrativa *Morte ao invasor* revelou que o receptor se identifica com o texto literário, quando consegue perceber a literatura como manifestação artística atrelada ao seu cotidiano. Comumente a escola trata a literatura como “retrato da realidade”, o que induz o aluno a uma postura passiva diante do texto, atitude de pura contemplação ou constatação. No entanto, como observa Iser (1975, p.02), pertence às ingenuidades da reflexão literária achar que os textos retratam a realidade, quando na verdade, os textos apresentam uma “realidade” intrinsecamente organizada que é constituída como uma “reação à realidade” empírica.

É necessário que o aluno-leitor perceba a literatura como essa “reação à realidade”, pois só assim o leitor poderá desenvolver a leitura como processo de transformação social e não de simples constatação.

3.10. *Coelhinhos do mato*: diálogo texto-leitor

O conto *Coelhinhos do mato* também faz parte da coletânea *Morte ao invasor*. A narrativa trata da solidão das personagens em face do dinamismo do contexto urbano que parece contribuir para o isolamento dos indivíduos. Estes tornam-se prisioneiros de seus lares, prisioneiros de seus próprios pensamentos e sentimentos, enclausurados diante da situação de violência em que vivem.

O leitor depara-se com uma estruturação mais linear, com apenas um pequeno *flashback* no final da história, conforme observamos na citação abaixo:

“Guardo, da meninice, uma lembrança cujo fato nunca pude tirar a limpo. Ainda hoje parece-me tudo tão claro, tão indubitavelmente real. Terá sido uma ilusão, alucinação passageira? Minha mãe acha que sim. Foi no quintal lá de casa. Minha mãe costumava plantar roseiras em grandes latas de querosene, estrumadas, sob as quais colocava dois tijolos que lhe serviam de base, de modo que se formava um tunelzinho entre elas. Uma vez, estava sozinho, brincando no quintal, olhei por um desses túneis e descobri, ali, agachado, as narinas pulsando nervosamente, os olhos acesos de espanto e temor, um coelhinho pardo, do mato. Foi o maior deslumbramento da minha vida.” (*Coelhinhos do mato*, 1984, p.92)

O narrador é pessoal, uma vez que se envolve com os acontecimentos relatados e rememora um episódio ocorrido na sua infância. A focalização narrativa não se apresenta como um aspecto que dificulte a leitura, como ocorreu com *Dias idos e não vividos* e *A inocente farsa da vingança*, nos quais a voz do narrador confundia-se com a voz da personagem, o que gera a possibilidade de mais de uma leitura.

Sobre o foco narrativo, as respostas dos alunos não apresentaram maiores problemas. Os alunos percebem que o personagem participa da diegese e narra acontecimentos dos quais participou como protagonista, como podemos notar nas respostas seguintes:

(68) “Entendi que o próprio personagem conta a sua história. Ele era solitário e sem liberdade para viver uma vida digna e isso tem tudo a ver com a nossa história.”

(69) “O narrador conta sua história quando adulto primeiro e depois quando criança; histórias diferentes uma da outra.”

No entanto, enquanto a maior parte dos leitores não encontrou grandes dificuldades na compreensão do conto, alguns alunos não conseguiram reconhecer a retrospectiva temporal, na qual o narrador pessoal remete o leitor para a infância e conta o episódio ocorrido com o “coelhinho do mato”. Vejamos o resumo a seguir:

(70) “O texto fala de uma criança que gostava de onde morava, apreciava tudo que via de seu apartamento. Apesar de ser solitário e morar há tão pouco tempo naquele lugar, com o passar do tempo ele descobriu que gostava da menina com quem ele convivia, chamada Taciana. Mas a menina não correspondia e ele conheceu um senhor que conversava muito com ele. Por fim, ele estava no quintal de sua casa quando viu um coelho. Chamou sua mãe mas ela não acreditou e disse que podia ter sido uma visão. Mas ele ficou em dúvida se tinha sido um coelho ou se foi uma ilusão.”

Notamos que esse leitor resume a história enfatizando a retrospectiva temporal em que, quando criança, o narrador-personagem observa um coelhinho do mato, animal solitário que o desperta naquele momento. No futuro, a personagem parece simbolicamente se transformar numa espécie de coelho de mato, ao se enclausurar dentro do próprio apartamento. Solitário, não consegue desenvolver muitas relações afetivas e sofre uma decepção amorosa com a personagem Taciana. O leitor do resumo (70) acredita que a narrativa está apenas representando o universo infantil, marcado pela relação afetiva entre duas crianças (o narrador e Taciana).

Outros resumos, como o que segue, mostram-se mais coerentes com a organização da narrativa, pois o leitor consegue identificar o *flashback* e por isso, conta a história seguindo a ordem em que os episódios vão aparecendo no discurso narrativo.

(71) “O texto relata a história de um personagem que devido às circunstâncias, ele sempre se encontra só. Tinha uma esposa, trabalho e amor, perdeu então o trabalho, depois o amor e depois a esposa. Quando menino, pensou ter capturado um coelhinho do mato e este também sumiu, deixando-o só. A

solidão é algo presente constantemente neste texto vivenciado pelo narrador da história de duas formas bem diferentes.”

Comparando com a visão do leitor (70), a resposta (71) já demonstra uma apreensão da história de modo mais coerente com as pistas textuais. O resumo (71) mostra uma coerência com a *intentio operis* do conto, retomando os termos de Eco (1999). A organização interna do texto permite que o leitor reconstrua a sucessão dos fatos relatados e consiga chegar a uma conclusão geral sobre o objetivo principal da narrativa. Esse resumo reconta a história na ordem em que ela surge aos olhos do leitor; primeiro observando-se o narrador-personagem em seu apartamento e vivendo em extrema solidão, depois retomando-se um fato da infância da personagem, por meio de um *flashback*.

O resumo (71) difere do que iremos abordar, no que se refere à delimitação dos aspectos centrais da narrativa. O resumo (72), como veremos a seguir, extrapola os limites do texto. O fato de o texto literário ser plural e aberto a várias significações não significa que toda interpretação seja válida. É preciso que os indícios textuais apresentados na obra autorizem determinada interpretação.

Como afirma Jouve (1993, p. 15), o texto permite várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura. Nesse sentido, ler não é simplesmente deixar o livro à mercê dos caprichos de nosso próprio delírio interpretativo.

Assim, o resumo abaixo destoa dos demais por não recuperar, de modo coerente, os indícios textuais, na medida em que o leitor desenvolve uma outra história e deixa a sua capacidade imaginativa (a *intentio lectoris*, nos termos de Eco, 1999) superar a própria intenção da obra (*intentio operis*).

(72) “É uma história de um galho de árvore que atrapalhava uma paisagem que até então não era admirada pelos moradores de um prédio, até porque ele ficava nos fundos. Até que um dia, um vizinho resolveu cortar esse galho, para um deles foi maravilhoso, mas para outro não foi nada agradável, reagiu com insatisfação.”

Esse resumo extrapola os limites da interpretação, empregando os termos de Eco, pois o leitor não consegue identificar qual o objetivo principal da narrativa. O aluno conta a “história de um galho de árvore”, o que funciona no texto apenas como pano de fundo no

desenrolar dos fatos. O leitor parece criar uma outra história que não apresenta relação com episódios narrados no conto *Coelhinhos do mato*.

Parafrazeando as idéias de Eco (1999, p.81), apresentadas no primeiro capítulo, muitas vezes os textos dizem mais do que o que seus autores pretendiam dizer, mas menos do que muitos leitores gostariam que eles dissessem. A capacidade interpretativa dos leitores deve ser considerada dentro dos limites que a própria organização textual impõe aos receptores. É preciso considerar as interconexões entre a *intentio auctoris*, *intentio operis* e *intentio lectoris*, como afirmou Eco (1999) para se desenvolver uma compreensão global da obra literária, tendo em vista o diálogo amplo entre autor- texto- leitor num dado contexto.

Retomando a análise dos dados, é importante verificarmos a diversidade de pontos de vista dos leitores quando indagamos se tinham gostado do conto, achado a história interessante. Observemos as seguintes reações:

(73) “Gostei do conto, pois parece que a história é uma realidade. O autor passa muito realismo neste conto, mas na verdade é a imaginação.”

(74) “Sim. Porque relata uma coisa real, fala da vida de muitas pessoas.”

(75) “Não gostei do conto, porque é a realidade. O que há de novo?”

As respostas dadas revelam concepções diferentes sobre a função social e mimética da literatura. A resposta (73) mostra que o leitor reconhece a função simbólica da literatura, percebendo a relação literatura e realidade do ponto de vista da representação artística, produto da imaginação do autor. A (74) transmite uma concepção de literatura como simples reflexo ou reprodução das relações sociais e não reconhece o poder de transfiguração do real, proporcionado pela literatura. Já a reação observada em (75) é a mais incomum, pois o leitor não se identifica com o conto justamente pelo fato de a história estar muito atrelada ao contexto social, o que não provoca nenhuma surpresa no receptor. Na perspectiva do último leitor, o conto é a “realidade” e afinal, o que há de novo? Quais as surpresas dessa história, já que os fatos relatados acontecem na realidade?

Essas reações dos leitores nos remetem ao que afirma Iser (1996, p.123):

“[...] um texto ficcional não copia os sistemas normativos e orientadores do mundo da vida, ao contrário, ele apenas seleciona seus elementos e, pela organização dos elementos escolhidos, se mostra como contingente em face de tais sistemas. Tais elementos contingentes existem entre texto e leitor. O texto é tanto menos uma correspondência homóloga à realidade, quanto tem uma relação homóloga com o repertório de valores e disposições de seus possíveis leitores.”

Muitos alunos não conseguem compreender a função simbólica e representativa da literatura, uma vez que confundem ficção com realidade. Talvez isso seja conseqüência do modo como tradicionalmente a escola trabalha o texto literário numa relação objetiva com o mundo real, sem considerar o processo de transfiguração inerente a qualquer manifestação artística.

Investir na leitura da produção local poderia ser uma estratégia facilitadora da inserção da leitura literária no contexto escolar. Ao se deparar com textos que mimeticamente representam a realidade, o aluno-leitor poderia perceber a literatura como forma de representação social numa interação dialógica com o mundo empírico. A literatura poderia funcionar, assim, como meio de o aluno perceber a integração dialética entre o mundo representante, a realidade empírica, concreta, e o mundo representado na obra, ou seja, o universo ficcional. Como afirmava Bakhtin (1993, p.358), esses dois mundos estão dialogicamente conectados, mas há uma fronteira intransponível entre esses dois planos: “[...] Entre o mundo real representante e o mundo representado na obra passa uma fronteira rigorosa e intransponível. Isto nunca se pode esquecer; não se pode confundir [...] o mundo representado com o mundo representante.”

Outro aspecto importante na recepção do conto *Coelhinhos do mato* é o fato de muitos leitores terem confundido a voz do narrador, personagem do mundo da ficção, com a voz do autor empírico, cuja existência faz parte do mundo real. Vejamos a seguinte resposta do leitor:

(76) “Gostei do conto porque o autor se expressou a partir da sua vida, os seus descobrimentos, as suas admirações, a fase em que viveu etc..”

Comumente, quando se deparam com textos em primeira pessoa, nos quais o narrador participa dos fatos narrados, os alunos-leitores, em geral, tendem a confundir o autor e o narrador como se fossem categorias que fazem parte de um mesmo plano. No entanto, como

propôs Eco (1993, p. 66), não podemos entender a cooperação textual, concretizada na recepção do texto, como a atualização das intenções do sujeito empírico da enunciação, mas sim como um fenômeno que se realiza por meio do reconhecimento das estratégias discursivas utilizadas, isto é, por meio da compreensão das “intenções virtualmente contidas no enunciado”.

A visão dos alunos reforça a idéia que, na escola, se estuda predominantemente a obra como extensão da vida do autor, privilegiando-se os dados biográficos e buscando-se no texto literário um meio para se analisar a vida do autor. Nessa perspectiva, o texto fica sempre em segundo plano e os alunos acham que para entender o texto, é preciso sempre recorrer à biografia do autor.

É preciso que a escola considere a função educativa da literatura, como propôs Gonçalves Filho (2000), reconhecendo o texto literário como objeto artístico atrelado às mudanças histórico-sociais, cuja atualização depende do papel ativo do receptor. Assim, a escola deve preparar ou instrumentalizar o aluno-leitor para compreender que a leitura literária é um jogo, e como todo jogo é preciso que os jogadores conheçam as regras para o funcionamento do ato de jogar.³⁹

Conforme Antonio Candido (1972, p.803), a literatura tem uma função humanizadora. Daí derivam suas funções mais específicas: satisfazer a necessidade universal de fantasia e contribuir para a formação da personalidade e ainda ser uma forma de conhecimento do mundo e do ser. A literatura é algo que “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”. Tem, portanto, uma função educativa.

Na perspectiva de Beach e Marshall (1991, p.17), a literatura é um meio de o leitor conhecer a si próprio e o mundo, a realidade. Além disso, a literatura também é importante para o desenvolvimento do conhecimento cultural. Esse tipo de conhecimento, denominado “cultural literacy” (E. D. Hirsh), não está apenas relacionado às habilidades metalingüísticas que orientam o leitor a como ler um texto, mas é construído com base no conhecimento de certas referências que ajudam a definir nossa identidade no âmbito cultural.

³⁹ Segundo Picard (*apud* Jouve, 1993, p.34), a leitura apresenta-se como um jogo complexo entre três níveis de relação com o texto: *le liseur*, *le lectant*, *le lu*.

Enquanto a escola não reconhecer essas funções da literatura, as abordagens puramente formalistas e estruturalistas aplicadas ao objeto literário irão orientar a prática pedagógica de muitos professores.

No próximo capítulo, analisaremos os dados coletados na pesquisa de campo de forma global, tecendo comentários sobre as respostas dos alunos que apresentam uma visão escolarizada da literatura. De que modo a escola aborda o texto literário, quais os principais mitos que circulam no espaço de sala de aula quando a literatura é trabalhada? Esses questionamentos servirão como ponto de partida para as reflexões do próximo capítulo.



CAPÍTULO 4

LITERATURA EM SALA DE AULA:

DA TEORIA À PRÁTICA

“A sala de aula é o espaço para o trânsito de idéias e concretização de uma aspiração da democracia: a de que todos tenham oportunidades iguais de acesso ao conhecimento e de pesquisar novas tecnologias enquanto condição do progresso social e da emancipação política.”

(Zilberman, 1991, p.139).

4.1. Interação texto-leitor na sala de aula

Como propomos investigar a interação texto-leitor, sentimos necessidade de refletir sobre o tema, tendo em vista o papel da literatura em sala de aula. Sem dúvida, como propôs Zilberman (1991), a sala de aula é o “espaço para o trânsito de idéias”, onde a diversidade de sujeitos implica uma multiplicidade de opiniões e estas merecem ser valorizadas no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Vera Teixeira de Aguiar (*In: Evangelista e Brandão, 1999, p.240*), a sala de aula é o:

“espaço de variedade de sujeitos, de objetos de leitura e de práticas culturais. Uma proposta pedagógica que dê conta dessa variedade de sujeitos e de objetos de leitura deve apoiar-se na Sociologia da leitura, enquanto recorte teórico que se debruça sobre as questões do livro e seus mediadores sociais e na Estética da Recepção, atenta às relações entre texto e leitor no cruzamento de horizonte de expectativas.”

No contexto de sala de aula, nem sempre a relação do leitor com a literatura se dá de forma coerente com as propostas teóricas que orientam os estudos literários contemporâneos. Como salientamos anteriormente, as contribuições da Teoria da Literatura ainda não têm uma penetração marcante na escola, o que dificulta o trabalho dos professores, os quais geralmente se acomodam às análises anacrônicas em face do objeto literário.

Se, por um lado, as discussões teóricas voltam-se para a noção de uma antropologia literária, como se pode notar nos estudos mais recentes de Iser (*Prospecting: from Reader Response to Literary Anthropology*), ou também apontam para as mudanças de paradigmas da leitura literária diante das novas ferramentas de comunicação (Cornis-Pope, 2002; Fadel, 2002, Chartier, 1999, Zilberman, 2001), por outro lado, a escola ainda aborda o texto literário à luz de enfoques predominantemente formalistas, estruturalistas, biográficos que não analisam dialogicamente a interação autor-obra-leitor.

Enquanto a escola não reconhecer os alunos como sujeitos-leitores responsáveis pela atualização do texto literário, ou seja, enquanto a relação leitor e literatura não for repensada em sala de aula, estaremos perpetuando uma visão mitificada do texto literário como algo complexo, difícil e distante da realidade do aluno. É por meio da literatura que o leitor descobre como entender dados históricos, geográficos, políticos e sociais que participam da enunciação e se encontram transfigurados nos enunciados. É preciso que o aluno entenda a relação entre enunciado-enunciação como processo indissociável e constitutivo do fenômeno literário.

A literatura deve ser discutida com o aluno, a fim de que este possa experienciá-la e entendê-la como uma forma de representação social, ou ainda como uma manifestação artística de cunho interdisciplinar intimamente atrelada à realidade.

Iser (1999, p.93) afirma que “a literatura oferece a oportunidade de formularmo-nos a nós mesmos, formulando o não-dito”, ou seja, experienciando o texto literário somos capazes de avaliar nossas próprias experiências e desenvolver uma atitude dinâmica em face da literatura.

O modo como a escola trabalha a leitura literária parece não valorizar essa concepção de literatura como meio de o leitor experienciar o texto e compreender melhor o seu próprio mundo, as suas experiências prévias. Os discursos escolares defendem o leitor como agente responsável pela atualização da significação textual, contudo, as práticas de ensino estão dissociadas dessa concepção teórica, uma vez que o ensino de literatura ainda está preso a uma tendência impositiva que defende:

“[...] o elenco de normas que compete representar: as de ordem estética, enquanto exemplo de períodos ou estilos literários, de utilização da língua nacional; as de ordem moral, nos casos em que a ficção, via de regra a destinada à infância, tem uma orientação pedagógica que precisa tornar-se visível para o leitor. Eleito o tipo preferencial de leitura na escola, a literatura assume uma significação que se confunde, muitas vezes, com um modelo de transmissão de valores de natureza autoritária e normativa.” (Zilberman, 1991, p.116).

Não se pode negar a escolarização da literatura em sala de aula, porque é na escola que se constituem os saberes por meio da didatização de conhecimentos. Também sabemos que a escola é um dos espaços de circulação e difusão da literatura nas práticas de leitura e

produção textual. No entanto, essa escolarização da literatura precisa ser adequada, como observa Soares (*In: Evangelista e Brandão, 1999, p.47*):

“Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.”

Considerando a escolarização adequada, o leitor deveria ser capaz de experienciar o texto literário, já que, como observa Iser (1999), a literatura funciona como um meio de reconstruir os indícios textuais, formulando o texto e a nós mesmos. Ao desenvolver uma *escolarização adequada* do texto literário, a escola teria como meta ampliar o número de leitores críticos, capazes de articular o dito ao não-dito, *ler as linhas, as entrelinhas e para além das linhas* (cf. Silva, 1998), estabelecer conexões entre o texto e o contexto.

Numa *escolarização inadequada* da literatura, desenvolve-se o leitor reprodutor, aquele orientado para identificar as informações que estão no texto (idéias principais, personagens principais, secundárias...), mas incapaz de estabelecer um diálogo mais amplo com o texto, construindo, reconstruindo informações, inferindo, antecipando, rejeitando, abandonando sentidos previamente estabelecidos. Nessa perspectiva inadequada da escolarização, o sentido é buscado pelo receptor como algo inerente ao texto e não como resultado das operações que o leitor realiza em contato dinâmico com a obra.

Diante da escolarização da literatura, quais seriam as possíveis diretrizes capazes de diminuir a distância entre literatura e leitor que ainda parece persistir no espaço escolar? Vários autores sugerem orientações para o ensino de literatura no nível Médio. Malard (*In: Zilberman, s/d, p.24*), por exemplo, salienta os seguintes objetivos:

“compreender a literatura como fenômeno social integrado num contexto histórico-sócio-econômico; criar ou desenvolver o espírito crítico do estudante; transmitir conhecimentos; perceber o fenômeno literário como objeto de linguagem [...] desenvolver o uso da linguagem para as mais diversas situações sociais [...] comparar textos literários e não-literários” .

Dos objetivos propostos pela autora, compreender a literatura como fenômeno social atrelado às condições históricas, econômicas, políticas e sociais revela-se como uma premissa fundamental para o aluno perceber as relações entre o texto literário e o contexto em que está inserido. A literatura participa da sociedade e esta é representada por meio do fazer artístico que cria um universo ficcional, um mundo possível marcado por situações familiares, as quais convidam o leitor a participar do jogo interativo da leitura.

É preciso que o aluno entenda a relação literatura e sociedade, reconhecendo as fronteiras intransponíveis entre o mundo ficcional e a realidade, pois como afirma Bakhtin (1993, p.358):

“Apesar de toda inseparabilidade dos mundos representado e representante, apesar da irrevogável presença da fronteira rigorosa que os separa, eles estão indissolúvelmente ligados um ao outro e se encontram em constante interação. [...] A obra e o mundo nela representado penetram no mundo real enriquecendo-o, e o mundo real penetra na obra e no mundo representado, tanto no processo de sua criação como no processo subsequente da vida, numa constante renovação da obra e numa percepção criativa dos ouvintes-leitores.”

Salienta Bakhtin (1993) que o processo de criação e o de recepção apresentam-se interligados dialogicamente pela capacidade representativa da literatura. A obra literária “reflete e refrata a realidade” no processo de transfiguração das contradições sociais, tendo em vista as redes polissêmicas que constituem o fazer artístico .

Como revelam os dados coletados, os alunos não conseguem, de modo geral, perceber a literatura como uma representação da realidade. Encaram o texto literário como cópia do real, pois não reconhecem o poder de transfiguração do universo ficcional. No entanto, sabemos que a literatura transgride normas, convenções, desconstrói a própria linguagem e inaugura mundos possíveis, por meio da transfiguração do real. Essa visão dos alunos reforça a idéia de que a escola aborda a literatura como pura e simples imitação da realidade, sem considerar o processo de representação e transfiguração das convenções sociais.

A leitura de textos que rompem com as convenções e inauguram uma nova forma de representação, que refletem uma nova realidade, transfigurada e reinventada no mundo ficcional, textos que investem no fantástico e no realismo mágico, parece ainda não ter muita

penetração no contexto escolar. Isso pode gerar uma visão homogênea e mitificada da literatura, considerada apenas pela sua função mimética.

Ao investigar as relações entre a obra ficcional e a realidade, assinala Iser (*In: Lima, 2002, p.107*):

“[...] o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, interpretá-lo. Essa dupla função de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. [...] O texto ficcional automaticamente invoca a convenção de um contrato entre autor e leitor, indicador de que o mundo textual há de ser concebido, não como realidade, mas como se fosse realidade.”

No caso da produção de Gilvan Lemos, pelo fato de seus textos representarem mimeticamente traços do cotidiano, a maioria dos alunos confundiu ficção e realidade, pois o processo de identificação com o mundo ficcional foi tal que eles não conseguiram distinguir onde começa e onde termina a ficção ou a realidade. O contexto familiar representado nos contos de Gilvan Lemos levou os alunos a experienciarem os textos como se estivessem vivenciando uma situação real e concreta do mundo empírico.

Uma possível solução para atenuar essa dificuldade seria intensificar o trabalho com textos literários dos mais diversos tipos, dando oportunidade de os alunos entrarem em contato com textos não só realistas, naturalistas, mas também fantásticos ou com histórias construídas com base no realismo mágico, a fim de que o aluno desenvolvesse uma compreensão variada do fenômeno literário. É preciso entender a literatura não apenas como fenômeno de representação social, mas também como meio de transgressão das normas preestabelecidas socialmente, um instrumento político-social de luta, de combate à alienação, por exemplo.

Outra atitude importante é promover atividades com textos literários e não-literários, discutindo as diferenças e semelhanças no processo de interação do leitor com o texto em situações diversificadas de comunicação. Segundo Iser (*In: Lima, 1979*), a interação texto-leitor na comunicação literária difere consideravelmente das situações em que a interação ocorre face a face, como nos diálogos cotidianos, por exemplo.

Na comunicação literária,

“falta-lhe a situação face a face, em que se originam todas as formas de interação social. Pois o texto não pode sintonizar, ao contrário do parceiro na relação diádica, com o leitor concreto que o acompanha. Na relação diádica, os parceiros podem mutuamente se perguntar, de forma a saber se controlam a contingência ou se suas imagens da situação transpõem a inapreensibilidade da experiência alheia. O leitor, contudo, nunca retirará do texto a certeza explícita de que a sua compreensão é justa.” (Iser, *In*: Lima, 1979, p.87).

Em nosso entender, cabe à escola ampliar leituras comparativas entre textos literários e não-literários, considerando fatores mais amplos inter-relacionados à concepção do literário (contexto de produção, editoração, circulação do livro/texto, contexto de recepção etc...) e não apenas investindo na apreensão das marcas de *literariedade* inerentes ao texto.⁴⁰

Conforme Bordini e Aguiar (1993, p.16-17):

“A fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações. À medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também se modificam – apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou. A educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal.”

Tendo como meta o desenvolvimento de uma educação para o leitor de literatura, como comentam as autoras, é preciso também que a escola articule a *interpretação semântica* e a *interpretação crítica*, entendidas aqui na acepção que lhes confere Eco (1999, p.12):

“A interpretação semântica ou semiótica é o resultado do processo pelo qual o destinatário, diante da manifestação linear do texto, preenche-a de significado. A interpretação crítica ou semiótica é, ao contrário, aquela por meio da qual

⁴⁰ Conforme Gonçalves Filho (2000, p.93- 109): “circunscrever a literatura ao gueto da literariedade é limitá-la mais em sombras e, já que estamos falando de juízos de valor, é um modo cruel ? porque silencioso ? de vandalismo cultural. [...] O discurso literário não é um desvio, uma rebelião das normas estéticas que se isola do mundo, mas um componente cultural cuja função é cumprir com o papel de transcendência do humano, expressa no ideal de procura em horizontes que se abrem e se registram em palavras e, de um modo geral, na arte.”

procuramos explicar por quais razões estruturais pode o texto produzir aquelas (ou outras alternativas) interpretações semânticas.”

Nesse sentido, o leitor que decide fazer uma leitura por prazer, buscando preencher o significado do texto, assume o papel, na perspectiva de Eco, de um leitor semântico, o qual visa ao conteúdo do texto. Ao passo que o leitor crítico, instrumentalizado, é aquele que busca analisar de que modo a estrutura do texto pode revelar potencialidades significativas. Nesse último nível, ocorre o ato de interpretação crítica ou semiótica.⁴¹

É claro que às vezes assumimos, dependendo de nossa intenção no ato da leitura, tanto o papel do leitor comum, ingênuo, interessado apenas no prazer da leitura, quanto a postura do leitor crítico, instrumentalizado, a fim de descortinar os meios pelos quais a obra se organiza.

A escola tenta contribuir para a formação de leitores críticos, no entanto, esse objetivo é frustrado, já que as leituras desenvolvidas pelos alunos são previamente dirigidas, cerceadas pelas interpretações instituídas pelos professores e livros didáticos. Sendo assim, se a escola não consegue formar leitores comuns, muito menos conseguirá formar leitores críticos, capazes de perceber a obra literária sob o aspecto simbólico/lúdico.

O trabalho com o texto literário em sala de aula deve centrar-se no aluno-leitor como agente dinâmico capaz de interagir com o texto e desvendar os sentidos que a literatura sugere no ato da leitura.

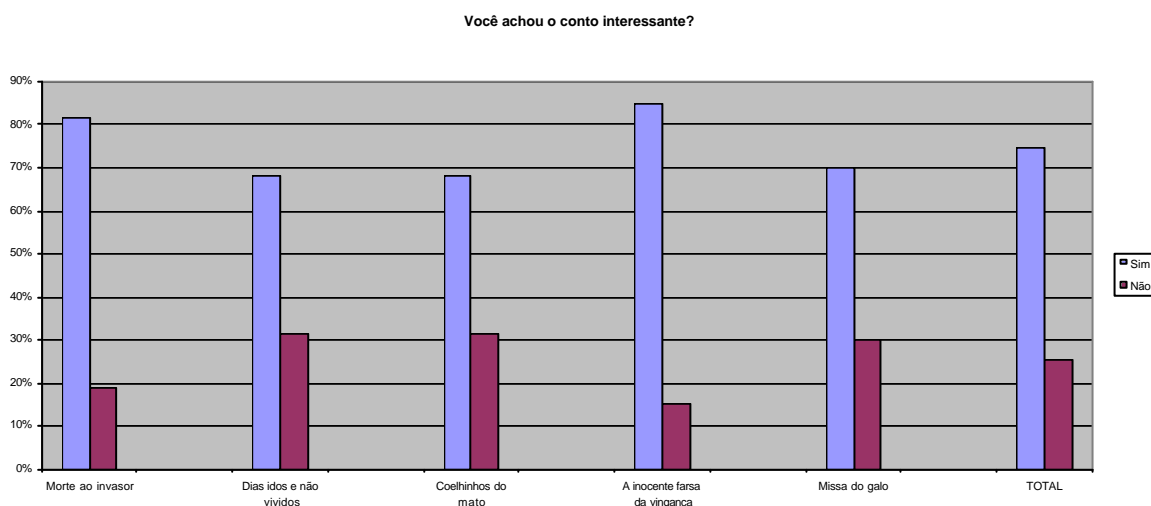
É com o objetivo de valorizar as respostas dos alunos-leitores que propomos uma análise global dos dados coletados na pesquisa de campo, como veremos na seção a seguir.

⁴¹ Reis (1981, p.23) traça uma distinção entre o leitor comum e o leitor crítico. Retomando as palavras de Reis : “são precisamente os atributos específicos de um certo tipo de leitor [...] que em parte justificam a definição que aqui propomos para a leitura crítica do texto literário: uma atividade sistemática que, partindo do nível da expressão lingüística, se assume como processo de decodificação e avaliação estética do discurso literário. Distinta da leitura de certo modo superficial própria do leitor comum que encara a obra de arte literária fundamentalmente como objeto lúdico, a leitura do crítico enriquece-se e especializa-se em função das qualidades inerentes ao seu sujeito; dotado, antes de mais, de um perfeito domínio do código lingüístico, o leitor instrumentado que é o crítico deve completar esse domínio com o conhecimento, tanto quanto possível exaustivo, dos códigos retóricos, estilísticos, temáticos, ideológicos e estruturais do texto literário”.

4.2. Análise de dados: síntese avaliativa

Na presente seção, faremos uma análise global dos dados levantados. Para melhor visualização, apresentaremos, em gráficos, as perguntas formuladas no questionário e o percentual das respostas obtidas. A seguir, faremos uma avaliação das principais dificuldades dos alunos no ato da leitura. Com base na análise desses dados, sugerimos algumas orientações de trabalho com o texto literário em sala de aula, no sentido de atenuar as distâncias que ainda existem entre o leitor e a literatura na escola.

Gráfico 1



Dos 300 questionários analisados, obtivemos os seguintes dados:

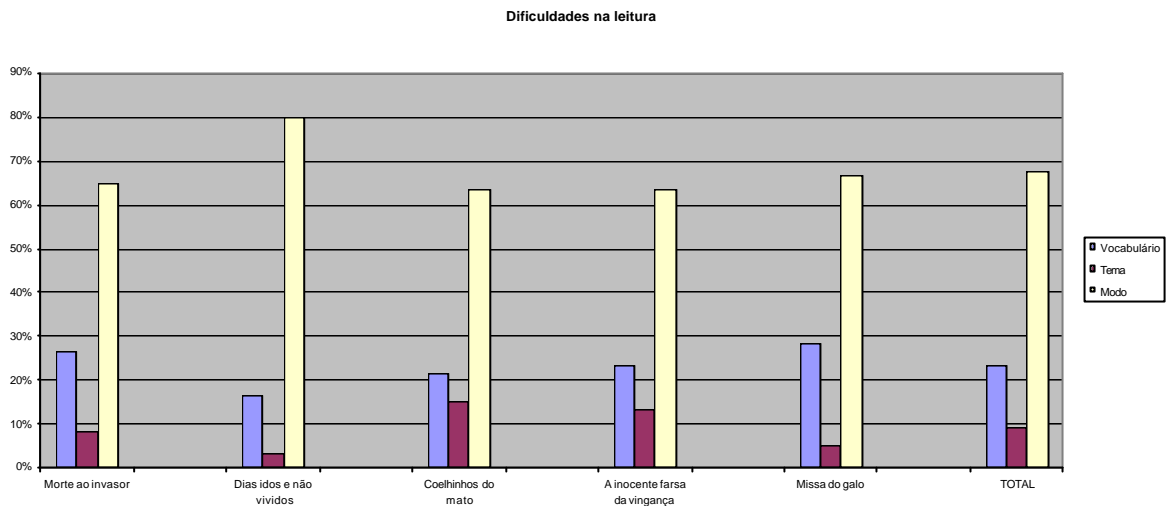
75% dos alunos acharam o conto lido interessante. Dentre as respostas freqüentes no processo de identificação do leitor com o texto, observamos a relação que foi estabelecida entre a situação apresentada no conto e a realidade empírica. A maior parte dos alunos confundiu ficção e realidade. Isso se deve provavelmente ao fato de a escola não trabalhar a literatura como forma de representação e transfiguração da realidade. Os alunos desenvolvem uma leitura objetiva do texto, como se este fosse cópia das estruturas sociais. 25% dos alunos não gostaram do conto lido, o que revela um percentual baixo de alunos que não conseguiram se identificar com as narrativas.

Os contos que os alunos acharam mais interessantes tiveram um final trágico, como por exemplo, *Morte ao invasor* (82%) e *A inocente farsa da vingança* (85%). A identificação do leitor com tais contos é realizada quando os alunos conseguem relacionar ficção e realidade, estabelecendo conexões entre as histórias lidas e a violência concreta do meio urbano que invade os lares e transforma simples cidadãos em assassinos, como o pai de família em *Morte ao invasor*, ou a criança em *A inocente farsa da vingança*.⁴²

Talvez pelo fato de o aluno se deparar com esse quadro de violência que vivenciamos no mundo empírico, houve a facilidade de compreender textos que representam essa realidade.

⁴² Com relação ao conto *A inocente farsa da vingança*, essa foi a leitura realizada pela maior parte dos alunos. No entanto, como já vimos, alguns alunos fizeram uma leitura diferente, interpretando a morte do pai numa perspectiva simbólica.

Gráfico 2



Diante de contos que apresentam uma estruturação pouco linear, com a presença de *flashbacks*, *flashforwards*, por exemplo, os alunos sentiram mais dificuldades durante a leitura e a maioria não conseguiu reordenar a seqüência de acontecimentos, a fim de desenvolver um resumo do texto lido. 68% dos alunos consideraram o modo como os acontecimentos são narrados como o maior entrave durante a leitura das narrativas, por conta das estratégias usadas pelo narrador, como a polifonia, o diálogo entre narrador e narratário, os avanços e recuos na seqüência temporal.

Vários alunos deixaram o resumo em branco quando os contos revelavam uma estruturação pouco linear, isso ocorreu principalmente com as narrativas *Dias idos e não vividos* e *A inocente farsa da vingança*. Isso se deve provavelmente ao fato de eles estarem acostumados à leitura de textos com uma apresentação discursiva linear, com início, meio e fim bem definidos. Em outros termos, os alunos não conseguem articular os planos da história e do discurso, pois não foram habituados a ler o texto literário buscando conexões entre o que foi dito e o como foi dito.

O conto cuja leitura se revelou mais difícil foi *Dias idos e não vividos*. 80% dos alunos afirmaram que o modo como os acontecimentos estavam organizados foi o principal entrave para a compreensão deste conto. *Missa do galo* ocupa o segundo lugar; 67%

alegaram ser o modo como o narrador relata os fatos a principal dificuldade para a leitura do texto.

A relação entre a temática e o modo em que os fatos são organizados no discurso narrativo merece um comentário. Observe-se que quando o conto apresenta uma organização discursiva pouco linear, com a presença de anacronias, como em *Dias idos e não vividos*, ou ainda revelando uma ambigüidade acentuada como em *Missa do galo*, as dificuldades em relação ao tema abordado tornam-se bem inferiores. Após a leitura de *Dias idos e não vividos*, apenas 3% dos alunos afirmaram ser o tema a principal dificuldade durante a interação do leitor com o texto. Quanto ao conto *Missa do galo*, 5% dos alunos declararam ser o tema o principal entrave para a compreensão do texto.

Podemos concluir que esse resultado é um indício de que a escola não trabalha a leitura do texto literário numa dimensão global, articulando história e discurso. Ao pedir que os alunos preencham fichas de leitura, realizem os exercícios propostos pelos livros didáticos, o plano temático dos textos literários é, na maioria das vezes, mais enfatizado, tomando-se como ponto de partida as tradicionais perguntas: “Qual a idéia principal do texto? Cite as idéias secundárias”. Privilegiam-se, assim, esquemas superficiais de leitura que geralmente não valorizam o estudo dos componentes da obra literária sob um prisma dialógico.

De modo geral, 23% dos alunos consideraram o vocabulário rebuscado, pouco familiar ao leitor, como elemento que dificultava a leitura dos contos. 9% afirmaram ser o tema o principal entrave durante a leitura. Observa-se que o tema abordado não foi grande empecilho durante a interação do leitor com o texto, pois as narrativas tratavam de questões cotidianas, verossímeis e contextualizadas no espaço local, sendo este familiar ao repertório do leitor.

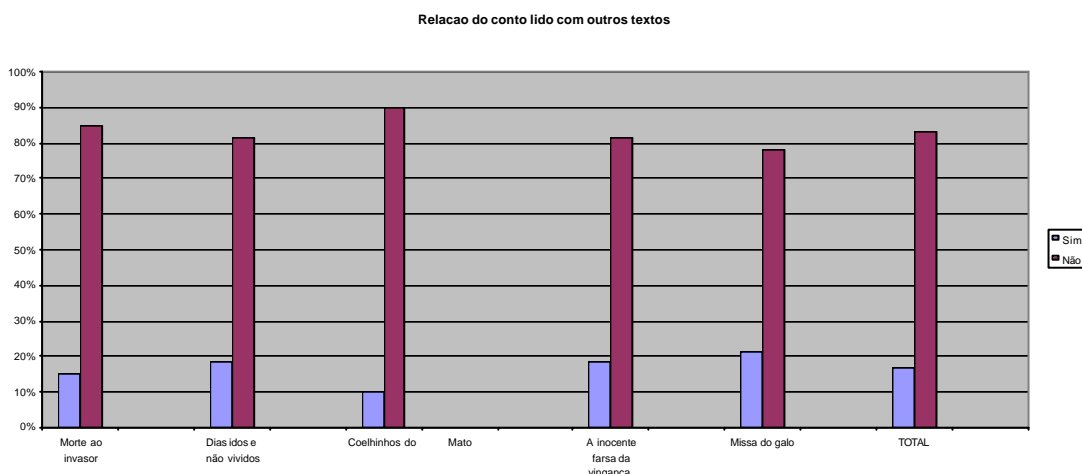
Em síntese, como podemos verificar por meio dos dados coletados, a técnica narrativa é certamente o principal obstáculo para o leitor na atualização do texto literário. A não compreensão do modo como o texto é organizado provoca uma maior distância entre o leitor e o texto. As histórias representadas nos contos de Lemos são comuns, familiares ao leitor, mas o código da narração, ou seja, as estratégias usadas para narrar tais histórias confundem, desorientam o leitor no ato da leitura.

Como observa Iser (1999, p.163):

“Tem-se a impressão de uma crescente desorientação do leitor em face da complexidade dos textos modernos. [...] A fragmentação dos padrões familiares da narração leva o leitor a mudar incessantemente os pontos de vista, de modo a impedir a formação de um foco central; o leitor começa a descobrir que não mais dispõe da orientação que esperava da perspectiva do narrador. Sua expectativa de ser orientado constitui então o pano de fundo, diante do qual se destaca o enlace desconcertante dos modos narrativos.”

A “desorientação do leitor”, em face do modo em que os contos foram narrados, pode ser percebida nas respostas anteriormente destacadas, quando os alunos afirmaram ter se perdido no curso da leitura, dada a escassez de elementos orientativos.

Gráfico 3



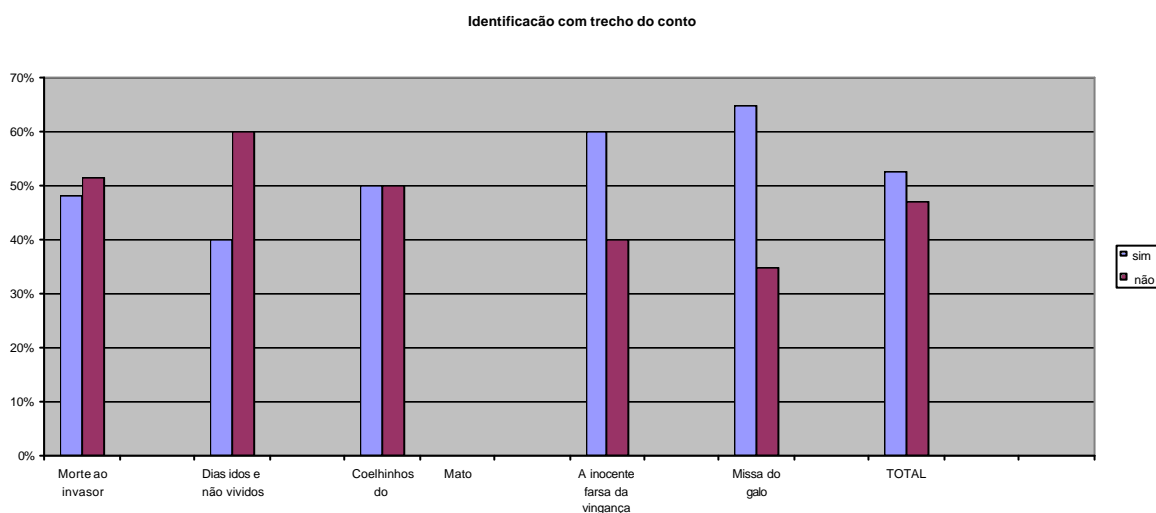
Apenas 17% dos leitores conseguiram estabelecer relações entre a narrativa lida e outros textos, embora grande parte dos alunos citasse outros textos que necessariamente não mantinham uma relação intertextual direta e explícita com o conto lido. Na recepção do conto *Missa do galo*, por exemplo, nenhum aluno conseguiu inter-relacionar essa narrativa ao intertexto machadiano de mesmo título. Desse modo, os alunos desenvolveram uma leitura limitada, sem conseguir perceber as diferenças e semelhanças entre a narrativa machadiana e a gilvaniana. 83% dos alunos não estabeleceram relações entre o texto lido e

outros textos, um índice alto que revela a necessidade de se ampliar a memória discursiva dos alunos, por meio de uma prática de análise intertextual e interdisciplinar.

Para Kleiman e Moraes (1999, p.62): “a intertextualidade é um fenômeno cumulativo: quanto mais se lê, mais se detectam vestígios de outros textos naquele que se está lendo e mais fácil se torna perceber as suas relações com outros objetos culturais e, portanto, mais fácil é sua compreensão.”

É papel da escola abordar a leitura dentro dessa esfera cumulativa que pressupõe a leitura de outros textos e o reconhecimento de “vestígios” intertextuais.

Gráfico 4



40% dos leitores, de modo geral, se identificaram com algum personagem do conto lido. Em algumas respostas já analisadas, observamos que o leitor assume o papel de ouvinte do relato, transportando-se para o mundo ficcional e dialogando com o narrador. Nesses casos, o leitor não reconhece que o narrador dialoga com o narratário, como ocorre em *A inocente farsa da vingança* e *Dias idos e não-vividos*. O caráter dialógico da narração é identificado pelo leitor, mas ele confunde ficção e realidade, acreditando que o narrador dirige-se a ele (leitor empírico) e não a uma personagem (narratário).

53% dos alunos se identificaram com alguma passagem do conto lido e 47% não atingiram essa identificação. Vale ressaltar que alguns alunos copiaram fragmentos dos contos lidos, o que sugere, provavelmente, a dificuldade na compreensão dos fatos relatados nos contos.

De acordo com o gráfico 4, *Missa do galo* foi o conto com o qual o leitor estabeleceu maior identificação. A narrativa aborda o jogo de sedução entre duas personagens, marcado por um diálogo repleto de subentendidos. Acreditamos que o público-alvo da pesquisa, formado em sua maioria por leitores adolescentes, se identificou mais com trechos desse conto pelo fato de a história representar um relacionamento entre dois jovens.

Observe-se que, como vimos no gráfico 2, *Missa do galo* foi a segunda narrativa a oferecer mais dificuldades na leitura. No entanto, como podemos constatar no quarto gráfico, 66 % dos alunos conseguiram se identificar com algum episódio do conto lido. Parece-nos uma situação paradoxal que pode ser analisada da seguinte forma: a identificação do leitor com o texto deu-se quando o receptor conseguiu estabelecer conexões entre situações familiares do conto e as suas experiências prévias, ou seja, a identificação se estabeleceu no plano da história, pois os fatos narrados seriam familiares ao leitor.

No entanto, as dificuldades na leitura ocorreram pela ausência de dados orientativos (nomes, idade das personagens, etc.) capazes de guiar o leitor na atualização do texto, além da organização discursiva pouco linear com o predomínio de uma forte ambigüidade, segundo a qual as vozes das personagens começam a se mesclar e confundem o leitor.

Em síntese, o leitor se identifica com a história, mas há um “estranhamento” em relação ao discurso narrativo, isto é, ao modo em que os episódios da intriga estão organizados.

Dentre as repostas que revelam a identificação do leitor com o texto, selecionamos as seguintes:

“Me identifiquei quando o menino sente o perfume da professora e passa a desejar o seu cheiro.”

“Sim, eu me identifiquei com a voz da personagem. Imaginei a voz da moça e acho que a sua voz parecia com a minha.”

Essa última resposta revela a identificação com a personagem feminina, a ponto de imaginar como seria sua voz e estabelecer uma analogia entre a voz da personagem e a do leitor empírico. Parece que o leitor consegue “mergulhar” no texto, envolvendo-se com a história e assumindo as posturas da personagem como sendo suas próprias.

Como assinala Iser (1999, p.12): “a relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo em que nos envolvemos”. Sob esse aspecto, o grau de envolvimento do leitor com o texto pode ser percebido nas respostas destacadas, seja quando o leitor infere o jogo de sedução, como na primeira resposta, seja quando o leitor parece se confundir com a personagem, como se nota na segunda resposta.

Dias idos e não vividos teve o maior índice de não-identificação pelos alunos-leitores. 60% afirmaram não se identificar com trechos ou personagens do conto. Vale ressaltar que a história é contextualizada num ambiente rural, mais distante da realidade do público-leitor acostumado com as dificuldades e os problemas do meio urbano.

A inocente farsa da vingança teve um alto índice de identificação por parte dos leitores. Em 60% das respostas coletadas, os alunos se identificaram com a história lida. Como vimos, o conto retrata os conflitos familiares e a violência doméstica contra a mulher, culminando com um final trágico (se considerarmos, numa primeira leitura, que o filho mata o próprio pai). O fato de aproximadamente 80% do público-alvo da pesquisa ser formado por mulheres, pode ter sido um elemento decisivo na identificação desse tipo de leitor com a história representada em tal conto.

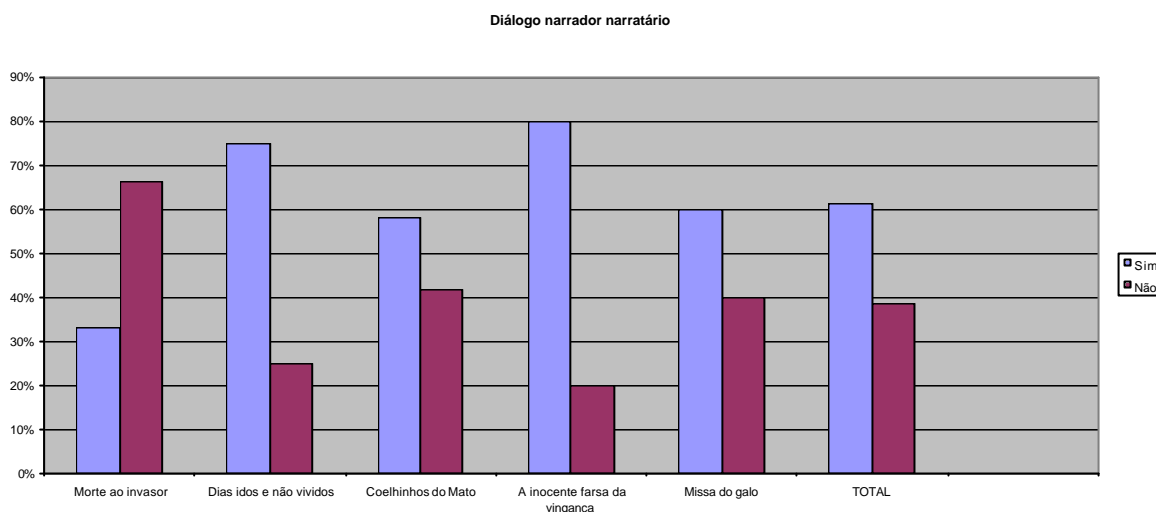
Vejamos algumas respostas que demonstram essa identificação do leitor com o texto:

“Adorei o texto, me identifico bastante com textos desse tipo, gosto de dramatizações, suspenses.”

“Gostei do conto. Este fato é real, não me vi no lugar das personagens, mas já conheci lares que vivem assim, com exceção da tragédia. Ele retratou muito bem.”

Observando essa última resposta, o leitor não consegue se colocar no lugar das personagens, como o aluno que se identificou com a voz da personagem feminina no conto *Missa do galo*. O processo de identificação, no caso acima, ocorre porque o leitor tem conhecimento de situações similares, embora não tenha vivenciado algo parecido com aquilo que o conto apresenta.

Gráfico 5

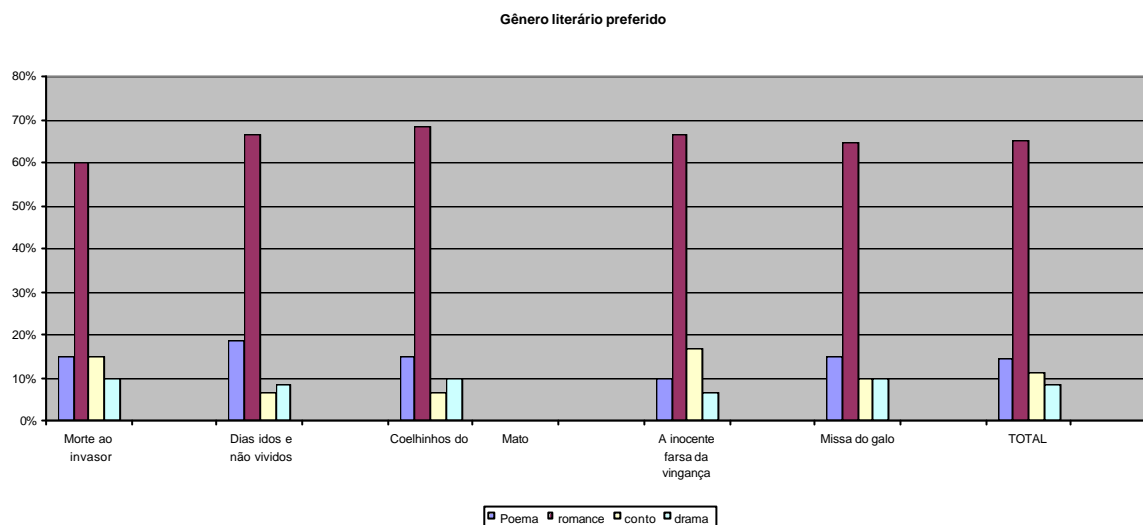


Nos contos que revelaram o diálogo explicitamente marcado entre narrador-narratário, os alunos confundiram as vozes do narrador e das personagens, não conseguindo perceber a interação entre alguém que conta uma história e alguém que assume o papel de ouvinte do relato. 61% dos alunos afirmaram reconhecer o diálogo entre falante e ouvinte ficcionais e 39% não conseguiram perceber esse caráter dialógico do texto ficcional.

Em *A inocente farsa da vingança*, 80% dos alunos apreenderam o diálogo entre narrador e narratário, pois é mais explícito. Em *Morte ao invasor*, pelo fato de o narrador ser impessoal e manter um distanciamento maior em relação aos fatos narrados, muitos alunos não perceberam o caráter dialógico da narração em que o narrador torna-se seu próprio narratário, como propôs Prince (1986). Apenas 33% dos alunos identificaram o diálogo narrador-narratário após a leitura do conto *Morte ao invasor*.

A inocente farsa da vingança e *Dias idos e não-vividos* foram as duas narrativas nas quais o leitor conseguiu identificar mais facilmente o diálogo narrador-narratário, visto que esses contos utilizam estratégias narrativas similares que marcam explicitamente o caráter dialógico da narração.

Gráfico 6



65% dos alunos elegeram o romance como a forma narrativa preferida. Isso parece revelar que a escola enfatiza a leitura de romances e os alunos não têm contato com outros gêneros literários que poderiam ser trabalhados, a fim de o aluno perceber a diversidade textual. 11% disseram que preferiam a leitura de contos, 9% afirmaram preferir a leitura de dramas e 15% assinalaram os poemas.

Concordamos com Malard (*In: Zilberman s.d, p.25*), quando afirma:

“É fundamental trabalhar com um número maior de textos, diversificá-los quanto à autoria e época, gêneros e espécies. Montar exercícios comparativos intertextuais e marcar tarefas desse tipo para execução pelos próprios estudantes. Isso fará com que eles leiam por sua conta um maior número de textos - literários e não-literários - quando a motivação da leitura for ‘procurar coisas nos textos’, ou ‘procurar texto(s) que contenha(m) determinada coisa’.”

A escola parece tentar homogeneizar o tratamento dado à literatura, quando tenta ensinar os alunos a ler textos diversos do mesmo modo, desconhecendo que a noção de gênero ativa contratos de leitura entre o texto e o leitor, gerando expectativas no ato da recepção textual. Tendo em vista os programas dos vestibulares, os professores de literatura ainda exploram mais a leitura de romances, já que o aluno do Ensino Médio é preparado para “passar no vestibular”.

É importante que a escola também promova a ampliação do repertório de leituras dos alunos, tendo como princípio a diversidade textual.

Concordamos com Venturelli (1990, p.266) quando afirma:

“É preciso que nosso aluno veja o livro como o trabalho de alguém e que tem, assim, contido em seu bojo, uma série de marcas registradas. A partir desse contato, ele pode descobrir-se capaz de uma fruição em que se encontre também como produtor, criador. Nessa relação ativa, há uma interação dinâmica: o texto provoca no leitor um mergulho em universos além daqueles circunscritos pela sua prática existencial, enquanto oferece-lhe oportunidade de experienciar outros significados para a obra. Com isso, está aberto todo um caminho de possibilidades de leitura, de sabor com o trabalho estético e tal relação, renovada e renovadora, parece ser um dos objetivos do ensinar-se literatura.”

Certamente, como propôs Venturelli, os objetivos do ensino de literatura devem ser diversificados, mas uma das metas é abrir as possibilidades de leitura, a fim de que o aluno perceba a obra literária como objeto estética e artisticamente elaborado.

Na próxima seção, veremos quais os caminhos que a interação texto-leitor está seguindo na era de revolução tecnológica.

4.3. O impacto das novas tecnologias na interação texto-leitor

“A partir do momento em que se transforma uma revista, um periódico, um livro em um texto eletrônico acessível em uma tela, propagado pela rede, parece que se pode dispensar a conservação do objeto original, já que o texto, de qualquer modo, subsiste. Os historiadores do livro (como eu) estão, no entanto, muito preocupados com essa evolução. Com efeito, a forma do objeto escrito dirige sempre o sentido que os leitores podem dar àquilo que lêem. Ler um artigo em um banco de dados eletrônico, sem saber nada da revista na qual foi publicado, nem dos artigos que o acompanham, e ler o “mesmo” artigo no número da revista na qual apareceu, não é a mesma experiência. O sentido que o leitor constrói, no segundo caso, depende de elementos que não estão presentes no próprio artigo, mas que dependem do conjunto dos textos reunidos em um mesmo número e do projeto intelectual e editorial da revista ou do jornal. Às vezes, a proliferação do universo textual acabou por levar ao gesto da destruição, quando devia ser considerada a exigência da conservação.” (Chartier, 1999, p.128).

Com a revolução do texto eletrônico, segundo Chartier (1997, p.07), há uma nova importância dada aos efeitos produzidos no leitor e à construção do significado pelas diferenças estruturais entre o texto impresso e o virtual.

Como o objeto de estudo da presente investigação é a interação entre o texto literário e o leitor no espaço escolar, acreditamos ser relevante uma reflexão sobre os novos rumos da relação entre o leitor e a literatura nessa era virtual. De que modo ocorre a interação entre texto e leitor, tendo em vista o surgimento de novas ferramentas interativas da comunicação eletrônica? Até que ponto a literatura mantém-se como um meio de conhecimento do homem e do mundo se outros veículos de comunicação e de informação assumem um espaço privilegiado? Que leitores a escola está formando? Qual será o papel reservado à literatura numa era em que as novas tecnologias predominam e os leitores estão cada vez mais atentos à cultura de imagens?

Antonio Candido já comentava, na década de 70, a função da literatura em contato com novas formas de comunicação. Para o autor :

“Os meios modernos de comunicação, com recurso triunfante ao elemento visual, criaram alternativas para a necessidade humana de fantasia e de conhecimento simbólico da realidade. Parece, então, que a literatura não tem mais o lugar privilegiado de antes, e que não está sendo nem talvez possa ser ensinada com eficácia formadora.” (Candido, 1972, p.806)

Na perspectiva de Candido, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante e a literatura funciona como resposta a essa necessidade universal, reconhecendo o texto ficcional em constante interação com os problemas sociais. Revela-se, assim, a função social da literatura que contribui para a formação do homem e começa a assumir novos rumos diante da concorrência com outros meios de comunicação.

Essa posição de Candido é retomada por vários críticos que discutem a situação da literatura a partir do advento das novas tecnologias. Ao analisar o papel da literatura nos dias atuais, Iser (1998) levanta a seguinte questão : por que nós precisamos deste meio particular (a literatura), especialmente tendo em vista o fato de que a obra literária está competindo com outros meios que têm cada vez mais um papel crescente em nossa sociedade?

Na perspectiva de Iser (1998, p.01), a literatura vem perdendo sua significância como espécie de personificação das relações culturais. No entanto, ainda segundo o autor, uma das características da literatura merece ser ressaltada como, por exemplo, a capacidade de ficcionalizar, construir mundos possíveis que dialogam com nossa realidade, seja transgredindo convenções, seja representando mimeticamente as relações sociais, culturais entre os indivíduos.

Cornis-Pope (2002, p.6) acredita não apenas nas facilidades trazidas pelo computador, mas também num importante lugar que a literatura e as práticas de leitura literária estão assumindo rapidamente nesse contexto de revolução tecnológica. No entanto, o papel da literatura precisa ser cuidadosamente reavaliado, a fim de se garantir o espaço da leitura literária. Nossa mais urgente tarefa é, segundo o autor, integrar a literatura num ambiente global, informacional, onde ela possa funcionar como um componente imaginativo, integrado às práticas culturais.

Com o advento da Internet, tanto a leitura, quanto as formas de comunicação escrita estão assumindo novas funções, ou seja, estamos aos poucos ajustando nossas estratégias comunicativas e interativas ao contexto dinâmico em que vivemos. Os autores e os leitores de

obras literárias ajustam-se às novas estratégias de produção e recepção, estabelecendo contratos comunicativos que exigem um dinamismo cada vez maior. A leitura assume um papel de destaque no contexto marcado pelo automatismo e pela superabundância de informações, ou seja, fatores que exigem um leitor ativo, extremamente dinâmico, capaz de selecionar quantitativa e qualitativamente informações.⁴³

Como observa Barreto (*In: Marinho, 2001, p.209*):

“Os novos textos têm texturas complexas e produzem efeitos específicos de sentidos na/pela articulação de diferentes linguagens. Variam os suportes, os materiais e as relações dos sujeitos com eles. Não há como supor sentidos únicos captáveis pelos mesmos procedimentos lingüísticos. *Outros textos implicam outras leituras, através de novas práticas para mediar as negociações dos sentidos possíveis*”. (Grifo nosso).

Do nosso ponto de vista, cabe à escola também trabalhar esses textos com novas texturas e que produzem efeitos diferentes na relação com os leitores. O hipertexto, por exemplo, vem requerer novas estratégias de leitura e uma outra postura do leitor diante do universo virtual. Segundo Lajolo (2001, p.120):

“O computador contribui também para os estudos literários, já que a teoria do hipertexto fortalece uma concepção de literatura que a entende como um tipo de discurso cuja leitura supõe um leitor capacitado a recuperar de forma consciente as formas de intertextualidade ? menções a outros textos ? presentes em cada texto que ele lê. Nesse sentido, a leitura literária exige familiaridade do leitor com o repertório de textos com que se articula cada um dos textos que ele lê, repertório em constante expansão, mais e mais aberto, quanto mais o leitor lê.”

Vários autores já discutem uma proposta para “uma educação literária na era digital”, a fim de se orientar a leitura literária em sala de aula para as novas estratégias do leitor frente ao texto.

⁴³ Conforme Cornis-Pope (2002, p.06), as tecnologias do hipertexto e do universo virtual acentuam o caráter social da leitura e da escrita, proporcionando a um número maior de pessoas uma interação maior que não havia antes do advento da internet.

Na perspectiva de Cornis-Pope (2002, p.3), por exemplo, as tecnologias eletrônicas permitem que os alunos leiam de modo multissequencial, com uma liberdade maior para testar suas habilidades interpretativas, examinando, construindo e reconstruindo suas leituras diante do texto literário virtual. A leitura de hipertextos também torna os leitores mais participativos na construção do sentido textual, uma vez que o ato de ler e o ato de escrever tornam-se inseparáveis. A crítica hipertextual estimula uma “autoria compartilhada”, transformando leitores em leitores-autores ou “wreaders”, pois qualquer contribuição na web, criada por um leitor, é rapidamente avaliada por outros leitores.

Com o advento da Internet e os avanços das novas tecnologias, a tão proclamada crise da leitura precisa ser reavaliada, se considerarmos a crescente difusão de informações no espaço da web e o fato de a indústria editorial estar prosperando, principalmente nos países onde existem políticas voltadas para a difusão do livro. No caso do Brasil, apesar de as estratégias governamentais não contemplarem como deveriam o mercado do livro, proporcionando a difusão da leitura, ainda assim as editoras expandem seus negócios de vendas e comercializam o livro como objeto restrito a certas camadas da população.

Conforme Abreu (2002, p.01),

“A suposta crise da leitura não deveria resistir ao confronto com alguns dados, como os apresentados no texto “As letras e os números” publicado no boletim número 6. Os brasileiros lêem e fazem do mercado editorial um bom negócio. Os brasileiros não só lêem, mas escrevem, soterrados sob uma montanha de textos literários submetidos aos concursos promovidos pela Bienal Nestlé de literatura – 15 mil inscrições apenas em 1994.”

Ainda segundo a autora, o mito que “o brasileiro não lê” visa manter o status social e intelectual daqueles que lêem “alta literatura” e que têm formação profissional diretamente vinculada aos livros. São esses setores da população brasileira que mantêm o privilégio de opinar sobre os textos, hierarquizar-los, de decidir os que devem ser canonizados.

É evidente o aumento na difusão da escrita e da leitura como atividades que sofrem alterações e se ajustam às novas exigências do século XXI. Sem dúvida, estamos lendo e produzindo mais textos por conta das exigências do mercado e da facilidade das ferramentas tecnológicas. Seja na leitura de *homepages*, na produção de e-mails, na seleção de informações ao navegar na rede, nas salas de bate-papos (*chats*), nas conferências virtuais ou em qualquer outra situação comunicativa desenvolvida no espaço cibernético, o fato é que os

indivíduos estão lendo e produzindo uma grande quantidade de textos. Mas o que estamos lendo e escrevendo após a revolução tecnológica? Quais as conseqüências das novas tecnologias da comunicação e da informação nas nossas práticas de leitura e escrita? Qual a qualidade do material lido pelos leitores-navegadores?

Ao investigar as transformações em nossas práticas de leitura, após o advento da Internet, argumenta Silva (1998, p.15):

“Não há como negar a existência do fenômeno da explosão de informações neste final de século/milênio. Aos suportes impressos somaram-se os suportes eletrônicos da comunicação, fazendo crescer excepcionalmente a circulação da escrita nas sociedades letradas. Com esse crescimento e frente à verdadeira avalanche cotidiana de materiais escritos, o julgamento sobre a qualidade desses materiais, orientando os processos de seleção para o uso objetivo do tempo, impõe-se como uma necessidade concreta e irrefutável.”

Como podemos notar, o julgamento sobre a qualidade do material lido torna-se pré-requisito para o leitor crítico, isto é, aquele capaz de estabelecer uma relação entre a leitura crítica do mundo e a leitura da palavra escrita. Paulo Freire (1995, p.11) afirma que “a leitura crítica do mundo precede a leitura da palavra, pois linguagem e realidade se ligam dinamicamente”. Na perspectiva do autor: “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto lido e o contexto”.

O mundo é um grande texto, na visão de Freire, e precisa ser decifrado pelo leitor crítico. É justamente no diálogo entre a leitura do mundo e a leitura da palavra que se revela o leitor crítico, aquele capaz de analisar a realidade social a partir do caráter dinâmico da leitura, em que autor-texto-leitor-mundo são elementos estreitamente ligados.

O desenvolvimento de leitores críticos capazes de selecionar e armazenar informações torna-se fundamental num mundo marcado pela massificação cultural. Muitos leitores desempenham um papel de passividade diante do dinamismo das ferramentas tecnológicas, não conseguem selecionar qualitativamente informações e realizam uma recepção mecânica dos meios eletrônicos.

Considerando o privilégio da iconicidade na era digital, afirma Mota (*In: Marinho 2001, p.197*):

“O valor atribuído normalmente ao signo lingüístico, privilegiando a palavra escrita, desloca-se para as interações que surgem dos espaços intermediários gerados por uma linguagem hipertextual. A capacidade da leitura depende da habilidade topográfica do novo leitor, ao deslocar-se pela multiplicidade instável, característica da mídia eletrônica e digital. Nesse universo labiríntico, perder-se pode ser a melhor forma de se encontrar. Cada um diante das telas eletrônicas da TV ou do computador está exatamente onde está, o que não depende do grau de alfabetização ou da capacidade de decifrar signos lingüísticos linearizados.”

Nessa perspectiva, o papel dinâmico do leitor diante do texto virtual é determinado por sua “habilidade topográfica”, no sentido de compreender o espaço cibernético, construído e reconstruído por uma gama de *links* que devem ser selecionados pelo receptor na atualização textual. Da noção de leitor, passa-se para a de *navegador*, ou seja, aquele indivíduo que no “mar de informações” da Internet começa a trilhar caminhos diferentes de atualização dos hipertextos.⁴⁴

A noção de hipertexto provoca mudanças nas relações entre autor-texto-leitor, uma vez que, como salienta Queiroz (*In: Marinho 2001, p.181*),

“o hipertexto deixa ao leitor a opção de recompor o texto, para isso mesmo reestruturado em fragmentos. A função do autor, conseqüentemente, desloca-se no sentido do leitor, que participa da composição ou da formatação do texto pela virtualidade. A cada leitor, melhor ainda, a cada leitura, um novo texto; e a autoria se faz substituir pela co-autoria.”

Desse modo, o hipertexto construído a partir de relações intra/intertextuais pode ser eficaz para se trabalhar com o aluno as redes de textos que vêm à tona no ato da leitura. O leitor assume um papel ainda mais dinâmico na era virtual. A partir das reações dos internautas, os autores estão produzindo seus textos tendo como base a interatividade do espaço cibernético. Segundo Cornis-Pope (2002, p.4), a tecnologia do hipertexto pode permitir aos alunos a passagem de uma primeira leitura (linear) para a exploração

⁴⁴ Vários autores já começam a usar essa expressão – navegador - como sinônimo de leitor. Queiroz (*In: Marinho, 2001, p.162*) afirma: “no universo multimídia, o sentido da leitura é deixado a cargo do leitor, que escolhe por onde navegar, geralmente a partir de imagens visuais, ícones, que sugerem caminhos por onde se ir. Teoricamente não há um rumo certo, mas sim diversas virtualidades, sentidos que o leitor (aqui chamado navegador) poderá construir pela seleção seqüencial dos *links*. “

multissequencial do texto. Os hipertextos desafiam as primeiras leituras, convencionais, forçando os alunos a considerar o texto sob um novo ângulo.

Na perspectiva de Eco (2000, p.11), “a Internet é como uma enchente, não há como parar a invasão de informação”. Segundo o autor, um aspecto negativo da Internet é a abundância de informação; uma boa quantidade de informação é benéfica e o excesso pode ser péssimo, porque não se consegue selecionar qualitativamente as informações.

Nessa “enchente de informações” e diante dos atrativos do universo digital, a literatura busca meios de conquistar os leitores, cada vez mais entusiasmados com a cultura de massa, os gêneros biográficos e os textos de auto-ajuda, dado o processo de massificação cultural que vivenciamos.

Na ótica de Perrone-Moisés (1998, p.206), os valores estético-literários são progressivamente vencidos por uma “cultura de massa embrutecedora, ou transformados em mercadoria de grife na indústria cultural”. Ainda na perspectiva da autora (1998, p.204), a superabundância e rapidez das informações na situação atual não permitem ao leitor nenhuma seleção real, comprometendo a visão crítica dos consumidores que se deparam com a efemeridade das informações virtuais e o crescente processo de massificação cultural.

Segundo Perrone-Moisés (1998, p.177):

“A literatura, que durante séculos ocupara um papel relevante na vida social, tornou-se cada vez menos importante. Na ‘sociedade do espetáculo’(Guy Desborb), a escrita literária fica confinada a um espaço restrito na mídia, pelo fato de se prestar pouco à espetacularização. Enquanto os pintores e escultores do passado são aproveitados em grandes exposições, sustentadas e acompanhadas de um forte marketing, cujo resultado pode ser contabilizado em número de visitantes e retorno pecuniário ou de prestígio para os patrocinadores, os escritores só se prestam a pequenas exposições indiretas e não tão espetaculares: fotos, ilustrações de suas obras, manuscritos. Passaram a ter mais sucesso os escritores fotogênicos ou de vida interessante, e a biografias dos mesmos começaram a ser mais vendidas do que as próprias obras. Proust, por exemplo, virou biografia, álbum, livro de receitas e de auto-ajuda.”

O que diz Perrone-Moisés sobre a situação da literatura aplica-se ao espaço de sala de aula, onde observamos a falta de interesse dos alunos pela leitura literária e a valorização da biografia dos autores como se esta pudesse explicar a própria obra ficcional. Grande parte dos

professores ainda cultiva a concepção do texto como pretexto para se estudar a vida do autor, buscando explicar a obra literária por meio de conhecimentos de dados biográficos.

Reconhecendo a massificação cultural que vivenciamos, Benjamin (1985) denuncia a perda da aura das obras artísticas. Para Benjamin, a essência da arte de narrar é posta em cheque quando, modernamente, nossas experiências deixam de ser comunicáveis. Conforme o autor (1985, p.200-202), “a arte de narrar está definindo porque a sabedoria ? o lado épico da verdade ? está em extinção”.

Analisando a crise da modernidade e suas relações com a prática pedagógica. Kramer (1993, p.53), discute, à luz do enfoque de Benjamin, como essa crise da arte de narrar pode interferir no contexto escolar:

“Não terá esse ‘definhamento da arte de narrar’ ou essa ‘extinção da sabedoria (o lado épico da verdade)’ profundas conseqüências sobre a educação, a escola e o trabalho do professor, na medida em que com a narrativa em extinção parece definir o próprio sentido de educar, ensinar, aprender? Quem narra hoje na escola? O professor? O aluno? Ou ninguém?”

Nessas circunstâncias em que a troca de experiências narrativas está definindo diante, por exemplo, de formas atrativas de comunicação como os bate-papos virtuais (*chats*), os e-mails e tantas outras, parece-nos que o aluno dedica-se cada vez menos à leitura literária, sem que a escola consiga atraí-lo para que desenvolva de forma qualitativa e também quantitativa o ato da leitura.

Num contexto em que a informação é disputada por todos, a partir de meios de comunicação diversos, a experiência de vida e de leituras, isto é, o repertório dos leitores torna-se elemento central na discussão sobre a capacidade de selecionar textos que contribuam para o desenvolvimento da leitura enquanto atividade dinâmica de transformação e não de acomodação.

Acreditamos que não cabe à literatura competir com os meios modernos de comunicação que surgiram com o desenvolvimento das novas tecnologias. Certamente, como meio de expressão das relações sociais, políticas, históricas e culturais, a literatura sempre terá seu lugar garantido numa sociedade em que a informação ganha destaque e o conhecimento global torna-se pré-requisito para os profissionais do futuro.

O ato de ler, com o propósito da busca da informação e do conhecimento, não irá destruir ou restringir as práticas de leitura voltadas para o prazer estético do texto literário. A

leitura literária certamente pode contribuir para a compreensão crítica do mundo, reconhecendo que a obra de ficção constrói um mundo possível que dialoga com nossa realidade. A função lúdica, imaginativa e criativa que a literatura desempenha não perderá espaço diante de outros meios atrativos de comunicação que prendem a atenção do receptor por meio do privilégio da iconicidade.

Como afirma Melo (*In* : Barzotto, 1999, p.67):

“O surgimento de novos meios acarreta mudanças na estrutura de produção, determinando alterações na política comunicacional dos já existentes, mas não elimina o seu uso. Cada meio passa a ter um espaço definido de atuação atendendo a expectativas e necessidades específicas do público consumidor.”

Portanto, a literatura terá seu espaço garantido e assumirá papéis diferentes a partir da interação com os modernos meios de comunicação, mas a função social da obra literária e a capacidade de ficcionalização, assinaladas por Iser (1998), sempre serão fatores que contribuirão para a permanência desse objeto artístico capaz de transformar o leitor a cada nova leitura. No entanto, autores e leitores devem repensar seus papéis em face do texto literário. Nessa era digital, não poderemos continuar com uma postura tradicional diante da literatura. Os professores também devem reavaliar sua prática pedagógica quando inserirem o texto literário no contexto de sala de aula.

Acreditamos que o futuro da literatura está intimamente relacionado à forma de se encarar a obra literária, que deve ser considerada como um meio de conhecer melhor o mundo e nós mesmos, enquanto leitores, promovendo-se uma articulação entre a leitura crítica do mundo e a leitura do texto literário. É preciso que os leitores descubram o mundo contido nos textos literários como um espaço para experimentar sentimentos, atitudes, posturas vivenciadas por personagens, mas que traduzem nossas expectativas diante da própria realidade.

No universo atrativo das telas dos computadores, em que os *chats*, as *homepages*, as visitas ilimitadas aos *sites*, os *downloads*, os *blogs* e os *e-mails* ganham destaque, a leitura literária pode ficar confinada a um grupo restrito de leitores, se o objeto literário não for atualizado de forma interativa e dinâmica. Os leitores devem encarar a obra como um objeto de prazer estético, emocional e intelectual, usando-a para satisfazer suas necessidades. Nesse sentido, a obra torna-se para o leitor um meio de conhecimento, de diversão, uma forma de buscar sua identidade, influenciando sua própria vida.

Concordamos com Iser quando afirma que (1998, p.01), se um texto literário faz algo com seus leitores, ele também simultaneamente nos conta algo sobre esses leitores. Então, a literatura nos leva a um mergulho em direção a nossas disposições, desejos, inclinações e eventualmente a nossa complexidade global. A nosso ver, a leitura literária será sempre um jogo de descobertas e negociações de sentidos, em que nós, leitores, buscamos encontrar no texto a chave para entender as regras do jogo.

Após essas reflexões sobre o futuro da leitura literária na era digital, cabe, na próxima seção, apresentar certos mitos que circulam na escola e merecem ser criticamente analisados.

4.4. Mitos no ensino da Literatura

O modo como a literatura é estudada em sala de aula está geralmente baseado em concepções estereotipadas a respeito do objeto literário. Tais concepções são, na maior parte das vezes, reforçadas pelos professores, pelos materiais didáticos e pela seleção dos paradidáticos que orientam as relações entre a literatura e o leitor na escola.

Vários manuais didáticos ainda reproduzem a idéia de que a literatura é uma espécie de acervo cultural, produzido por autores já consagrados pelo cânone. A literatura é apresentada à luz de um panorama histórico, em que autores e obras são classificados em períodos literários, a fim de que o aluno seja capaz de identificar nos textos características barrocas, românticas e outras.

Os paradidáticos são selecionados pela maioria dos professores, visando ao cumprimento do conteúdo programático e aos exercícios de avaliação, sem que os alunos tenham oportunidade de escolher seus próprios textos com base nas suas expectativas de leitura, provavelmente diferentes do repertório dos educadores.

Por meio dessas noções estereotipadas que certamente ainda devem circular em diversas escolas, o aluno distancia-se da leitura literária quando é obrigado a ler para realizar as atividades escolarizadas. O texto literário passa a ser percebido como objeto artístico marcado pela complexidade, caracterizado pela subjetividade de quem elabora mundos possíveis por meio de uma linguagem figurada, quase impenetrável à interferência do aluno-leitor.

Partindo dessas concepções estigmatizadas e inspirados no enfoque de Bagno (2001), sentimos a necessidade de refletir sobre os mitos que orientam o trabalho com a literatura em sala de aula. Estamos considerando a noção de mito de acordo com a abordagem de Bagno

(2001), em seu livro *A dramática da língua portuguesa*. Para o autor (2001, p.47), o mito tende para o provérbio,⁴⁵

“é o que se verifica nos mitos que compõem o preconceito lingüístico : são provérbios, chavões repetidos à exaustão, tornados pura metalinguagem. E como todo provérbio, afloram no discurso cotidiano como verdades naturais, como cápsulas de uma sabedoria compartilhada de que todos podem haurir livremente. O mito, fundamentalmente acrítico, é a ideologia sintetizada em pequenas falas”.

Do nosso ponto de vista, o tratamento dado à literatura na escola está baseado em alguns mitos que ainda norteiam as relações entre o texto literário e o leitor. Podemos elencar certos mitos disseminados no espaço da sala de aula, quando o texto literário é trabalhado com os alunos.

⁴⁵ Dentre os mitos discutidos por Bagno, destacam-se : Mito 1- A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente /Mito 3- Português é muito difícil/ Mito 4- As pessoas sem instrução falam tudo errado/ Mito 6- O certo é falar assim porque se escreve assim/ Mito 7- É preciso saber gramática para falar e escrever bem

Mito 1- Literatura é muito difícil

A escola, de modo geral, perpetua esse mito quando incentiva apenas a leitura das obras clássicas, as quais apresentam uma linguagem pertencente a contextos espaço – temporais distantes da realidade do aluno. Nem sempre essas obras são contextualizadas pelo professor, de modo a mostrar para os alunos as conexões entre as características estilísticas do texto e o contexto em que ele foi produzido.

As atividades com a literatura em sala de aula se dão, na maior parte das vezes, por meio de textos fragmentados, extraídos dos livros didáticos e das apostilas. Nesse caso, a literatura é transformada num objeto artístico isolado, fragmentado, descontextualizado, de difícil acesso à interferência interpretativa do leitor.

Além disso, o fato de se supervalorizar a intenção do autor (*intentio auctoris*), subestimando-se a resposta do leitor (*intentio lectoris*) contribui para o aluno acreditar que toda a responsabilidade sobre a significação textual cabe ao produtor do texto. Portanto, a literatura torna-se um objeto impenetrável, indecifrável, já que o aluno-leitor não se conscientiza de sua participação como co-enunciador do texto.

A leitura literária deveria ser compreendida na escola como ato de enunciação e co-enunciação, tendo em vista o caráter dialógico instaurado entre autor-texto-leitor na negociação de sentidos que a obra literária sugere. Como afirma Maingueneau (1996, p.32): “é o co-enunciador que enuncia a partir das indicações cuja rede total constitui o texto da obra. Por mais que uma narrativa se ofereça como a representação de uma história independente, anterior, a história que conta só surge através de sua decifração por um leitor.”

Pelo fato de esse mito se perpetuar na escola, a literatura atravessa um momento de adaptação, diante do mundo atrativo das novas tecnologias que criam alternativas para a capacidade de ficcionalização que o homem necessita para entender melhor seu entorno social. Muitos alunos mostram-se avessos à prática da leitura literária, pois não encontram uma função pragmática no ensino-aprendizagem da literatura. Perguntam-se: “por que e para que estudar literatura?”

Segundo Zilberman (s/d, p.32):

“Com efeito, nada, a não ser o vestibular, explica a presença da literatura no segundo grau. [...] O conhecimento da literatura não é propriamente profissionalizante: o aluno, ao estudá-la, não adquire nenhum saber prático com o qual possa se manter financeiramente; logo, não se justifica enquanto “terminalidade”. De outro, os estudos literários não são fundamentais para o percurso acadêmico do universitário, a não ser que se dirija ao curso de Letras; portanto, a “continuidade” também não comparece.”

No contexto do Ensino Médio, o aluno estuda a literatura para “passar no vestibular”, sem compreender o fenômeno literário à luz de uma perspectiva mais ampla que considere a natureza interdisciplinar da leitura literária, a função social da literatura como um meio de conhecer o universo transfigurado, reinventado no texto.

A partir do mito *Literatura é difícil*, surgem outros “chavões” relacionados à idéia de que há gêneros literários mais ou menos difíceis, mais ou menos importantes. Nesse sentido, a literatura infantil é rotulada como mais fácil que a literatura infanto-juvenil, esta, por sua vez, seria mais fácil que a leitura dos clássicos, enfim, há uma gama de noções estereotipadas, ainda presentes no meio escolar, que preconizam a hierarquização de textos, autores, estilos de época.

Como vimos páginas atrás, o próprio documento (PCN) produzido pelo MEC, a fim de nortear a prática pedagógica dos professores, ainda apresenta visões estereotipadas sobre a literatura infantil e infanto-juvenil.

Desse modo, a literatura é compreendida à luz de rótulos e de conceitos pré-determinados, os quais restringem a dimensão estético-artística da obra de arte que rompe com convenções e inaugura novas formas de expressão, ao criticar paradigmas já estabelecidos.

Mito 2- É preciso ler obras literárias para se escrever bem

Existe o mito que, para o aluno desenvolver estratégias comunicativas e dominar a norma padrão, é necessário o estímulo à leitura de obras literárias, geralmente os consagrados clássicos, como Machado de Assis, José de Alencar e outros. As próprias gramáticas normativas perpetuam esse mito quando exemplificam o uso da norma padrão com fragmentos de textos literários, desconhecendo que o fazer artístico não se prende a regras, mas transcende os limites da gramática padrão. Não é valorizada a intenção estética que propicia a liberdade criativa do autor, o qual pode fugir da norma culta se sua intenção é representar o dialeto não-padrão, por exemplo.

Na escola, incentiva-se a quantidade de obras literárias lidas durante o ano, mas não há uma real preocupação sobre como tais obras são de fato lidas, de que modo se estabelece a relação texto-leitor. O aluno não consegue acompanhar o ritmo frenético das leituras indicadas pelo professor e começa a encarar a leitura literária como uma prática cansativa, cobrada muitas vezes, no caso do Ensino Médio principalmente, apenas visando ao vestibular.

A leitura de obras literárias, nessa perspectiva, tem quase sempre o objetivo final de se produzir uma redação sobre o texto lido. Isso cria a expectativa no aluno de que sempre, após a leitura de uma obra literária, o professor irá avaliar a recepção do leitor por meio de exercícios escritos que, na maioria das vezes, irão de fato avaliar uma “competência” no domínio da norma gramatical, do registro escrito, e não a “competência leitora” dos alunos.

O ato de ler precisa ser compreendido como prática social. É necessário ler literatura para experienciar o texto, transformar-se no ato da leitura, entender o mundo contido nos textos, articulando-o com a realidade empírica. Esse mito 2 perpetua uma escolarização inadequada da literatura, segundo a qual a leitura literária está diretamente atrelada ao cumprimento de tarefas escolares.

Mito 3- Literatura = cópia da realidade

Esse mito é muito recorrente no espaço escolar, dada a ênfase na leitura de textos que representam mimeticamente a realidade de modo verossímil.

Retomamos as considerações de Lima (1980), quando afirma que a *mímesis* é a categoria central da ficcionalidade e não tem dimensões fixas e intemporais por estar sempre ligada à atmosfera envolvente das representações sociais. Não podemos considerar a obra literária plenamente realizada, sem o reconhecimento da participação do leitor.

Revisitando os pressupostos da Estética da Recepção, Lima afirma que, em sua textualidade, a obra é apenas um quadro de indicações que só se ativam pela participação dinâmica do leitor.

Como referimos páginas atrás, Lima (1980, p.168) ainda traça uma distinção entre a *mímesis de representação* – quando o produto mimético se apóia numa relação de verossimilhança com os modelos da realidade - e *mímesis de produção* – que provoca o alargamento do conceito do real, o que seria tomado como limite entre o possível e o impossível.

Diante do exposto, notamos que a escola parece trabalhar mais a obra literária do ponto de vista da *mímesis de representação*, disseminando o mito segundo o qual a literatura é uma espécie de cópia da realidade, dada à relação de verossimilhança entre o mundo ficcional e a realidade empírica. Falta à escola trabalhar mais criticamente o conceito de representação que se distancia de uma visão da literatura como cópia do real.

Na escola, os alunos deparam-se, na maior parte das vezes, com textos realistas e naturalistas, pertencentes a contextos distantes e começam a confundir os planos da ficção e da realidade, tendo em vista a forma como o texto literário é tratado. Em sala de aula, não se inserem textos que são construídos com base na *mímesis de produção*, que investem no fantástico, no realismo mágico que reiventam o real, transfigurando normas e convenções estabelecidas no mundo empírico.

Como podemos observar, esse mito está presente nas respostas dadas pelos alunos quando da leitura dos contos de Gilvan Lemos, pois vários leitores confundiram ficção e realidade. O texto literário é percebido pela maioria dos alunos como retrato das convenções sociais, não se reconhecendo as distinções entre o mundo possível contido no texto e o mundo real, concreto, empírico.

O texto literário deve ser visto dialogicamente ligado à realidade não de modo passivo, mas sim como uma “reação à realidade”, na medida em que a obra literária inaugura um mundo possível, repleto de ditos e não-ditos que devem ser atualizados pelo leitor.

**Mito 4- Aprender o conteúdo do texto literário é a tarefa mais importante
no ato da leitura.**

Em geral, a escola enfatiza o conteúdo da obra literária sem estabelecer conexões entre a temática e a forma em que o texto é construído. Com perguntas direcionadas para a apreensão da idéia central do texto, personagens principais e secundárias, o professor trabalha a obra literária destacando o universo diegético, sem articular a diegese ao discurso narrativo.

Esse mito pode ser constatado a partir das respostas dos alunos, os quais diante de textos que apresentavam uma estruturação discursiva pouco linear, não se identificavam muito com os fatos representados. No momento em que os contos de Gilvan Lemos apresentavam avanços ou retrospectivas temporais e espaciais, além do diálogo explicitamente marcado entre narrador e narratário, as dificuldades na interação do leitor com o texto aumentavam consideravelmente. A diegese poderia até ser familiar, mas o fato de a estruturação discursiva não ser muito familiar ao leitor, talvez habituado à leitura de textos com organização mais linear, com início, meio e fim bem definidos, foi um elemento que dificultou o papel do receptor.

Na verdade, acreditamos que não cabe à escola supervalorizar nem a instância da forma, nem a do conteúdo, mas sim considerar a obra literária na articulação dialógica entre esses dois planos (forma/conteúdo), sem esquecer que um está a serviço do outro na construção da significação textual.

Mito 5- A linguagem literária é marcada pela especificidade

Essa visão da especificidade da linguagem literária está ainda presente no contexto de sala de aula, em que a obra literária é analisada com base em enfoques formalistas e estruturalistas. As relações entre texto-leitor, texto-contexto muitas vezes não são consideradas como deveriam na escola.

Vários autores discutem as relações dialógicas entre a linguagem literária e a não-literária, desmistificando-se a visão dos formalistas russos. Pratt (1977), por exemplo, propõe o estudo da obra literária como representação de fala diretamente relacionada ao contexto comunicativo. A abordagem de Pratt pretende integrar o discurso literário numa descrição geral de todas as nossas atividades comunicativas, questionando a perspectiva dos formalistas russos quanto à especificidade de uma “linguagem literária”.

Na ótica da autora, como o narrador de narrativas naturais, o falante de uma obra literária expõe uma experiência, criando uma versão verbal na qual ele, e nós juntamente com ele, contemplamos, interpretamos e avaliamos os fatos narrados. Nesse sentido, o processo interpretativo é um dos mais importantes usos da linguagem, uma vez que as obras literárias se desenvolvem num contexto e como qualquer elocução não podem ser analisadas independente da situação que envolve o diálogo autor-leitor via texto, conforme as condições de produção e recepção.

Desse modo, a relação entre linguagem literária e não-literária deve ser trabalhada na escola, a partir dos pontos de confluência entre a literatura e os discursos que produzimos cotidianamente. O que diferencia o literário do não-literário não está imanente ao texto, mas participa de um processo mais amplo que envolve as condições de produção, recepção e a mediação entre autor-texto-leitor.

Segundo Lajolo (2001, p.18):

“Para que um texto seja considerado literatura [...] é preciso algo mais do que interação entre seu autor e seus leitores. A literatura tem de ser proclamada e só

os canais competentes podem proclamar um texto ou um livro como literatura. Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário de obras que aspiram ao status de literatura, a escola é fundamental. A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obra e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária.”

A escola parece atuar como a instituição que define quais são os textos literários, quais são os não-literários, quais são os melhores e os piores autores e obras, visando predominantemente apresentar para os alunos que a literatura é marcada por uma especificidade da linguagem e quanto maior o grau de *literariedade* de um texto, melhor será o valor estético da obra.

Em resumo, todos os mitos apresentados disseminam perspectivas ideológicas preconceituosas subjacentes à prática pedagógica do professor em sala de aula que precisam ser repensadas. Ao perpetuar esses mitos, a escola contribui para a formação de leitores acríticos, com uma visão reduzida do fenômeno literário e promove a manutenção do status daqueles que encontram na leitura literária e nas habilidades intelectuais uma forma de poder, discriminando aqueles que não percebem a dimensão polissêmica, simbólica, transgressora do fazer artístico-literário.

4.5. Sugestões para o trabalho com a literatura em sala de aula

Diante das novas ferramentas de comunicação, do predomínio do signo icônico, dos desafios que a literatura enfrenta no mundo contemporâneo, enfim, diante de uma gama de fatores contextuais, a escola precisa reavaliar as atividades que desenvolve para incentivar a leitura literária. Em decorrência das freqüentes e rápidas mudanças contextuais, além das novas propostas curriculares, os professores sentem a necessidade de repensar constantemente sua prática pedagógica com base em algum suporte teórico-metodológico.

Em geral, os documentos produzidos como referencial para os professores, os PCN, por exemplo, apresentam, apenas contribuições teóricas, mas não discutem, em termos metodológicos, como os educadores poderiam articular a teoria à prática em sala de aula. Pensando em diminuir essa distância entre teoria e prática, propomos uma reflexão sobre como a literatura poderia ser trabalhada em sala de aula, tendo em vista algumas contribuições da Teoria da Literatura.

Portanto, com base nos dados coletados na pesquisa de campo que realizamos, apresentamos algumas sugestões para o ensino da literatura.

- Desmistificar a concepção escolarizada da literatura como fenômeno decorativo, belo, cuja leitura ajudará o aluno a escrever bons textos.
- Incentivar o trabalho com textos clássicos e contemporâneos, reavaliando-se a produção de autores que muitas vezes não são enquadrados no cânone literário, mas cuja produção literária foi representativa de uma época.
- Reavaliar os enfoques que orientam o trabalho com a literatura em sala de aula (estruturalismo, formalismo, biografismo e outros).

- Evitar trabalhar a literatura por meio de textos fragmentados e descontextualizados apresentados pela maioria dos livros didáticos.
- Considerar a diversidade de leituras produzidas pelos alunos, reconhecendo a importância de valorizar o leitor na atualização da significação textual.
- Diversificar o trabalho com textos do ponto de vista didático-pedagógico. Incentivar diferentes formas de o aluno apresentar a sua leitura, tais como : dramatizações, júri-simulado, produção de murais, recontar a história a partir de outro código semiótico (desenho, pintura, revista em quadrinhos etc..).
- Desenvolver análises comparativas entre textos produzidos por autores diversos em contextos distintos. Incentivar o trabalho com a intertextualidade como processo de absorção e transformação de um texto em outro. Intensificar o trabalho com diversos níveis de intertextualidade: *homoautoral*, *heteroautoral*, *endoliterária*, *exoliterária*.⁴⁶
- A partir do trabalho com a intertextualidade, incentivar a produção de resenhas, paródias, resumos de textos literários como uma forma de o aluno recriar o intertexto literário e assumir o papel de co-produtor do texto a partir de sua leitura.
- Promover o desenvolvimento de uma memória discursiva nos alunos, visando à ampliação dos repertórios de leitura dos alunos.

⁴⁶ Esses níveis de intertextualidade são apresentados por Aguiar e Silva (1988).

- *Intertextualidade homoautoral*: relação entre textos produzidos por um mesmo autor.
- *Intertextualidade heteroautoral*: diálogo entre textos produzidos por autores distintos.
- *Intertextualidade endoliterária*: relações intertextuais entre textos que fazem parte do sistema literário.
- *Intertextualidade exoliterária*: relações intertextuais entre textos que não participam do sistema literário.

- Dissociar a leitura do texto literário de análises puramente gramaticais, estilísticas, etc.
- Incentivar a leitura de textos contemporâneos produzidos por autores locais, promovendo fórum de debates, entrevistas com autores, a fim de estimular maior interação entre autores-leitores.
- Considerar as escolhas pessoais dos alunos em momentos adequados, desvinculando-se o ato da leitura das práticas escolares (“ler para fazer exercícios”, “ler para realizar uma tarefa”). É preciso incentivar o caráter lúdico da leitura como ato de prazer. Mas para que isso aconteça, cada leitor deve buscar e encontrar seu próprio texto.
- Desvincular a leitura literária dos exercícios propostos pelas fichas de leitura e manuais didáticos.
- Considerar a diversidade de textos pertencentes a gêneros e épocas diferentes.
- Trabalhar a leitura literária no espaço cibernético, desenvolvendo no aluno a capacidade de estabelecer conexões intra e intertextuais quando da leitura de hipertextos.
- Estabelecer comparações entre a leitura literária no espaço cibernético e a leitura do texto impresso, revelando as diferentes estratégias usadas na recepção do texto, conforme a situação comunicativa.
- Investir no ensino da literatura a partir de uma perspectiva intersemiótica, promovendo o diálogo entre literatura e outras artes.

- Valorizar as *histórias de leitura* dos alunos.⁴⁷

Não pretendemos, com essas sugestões, afirmar qual seria o modo “certo” ou “errado” de se trabalhar a literatura em sala de aula ? até porque não há o “certo” ou o “errado” em se tratando da leitura literária ? mas sim refletir sumariamente sobre estratégias capazes de contribuir para o nosso trabalho, enquanto professores de literatura, sempre dispostos a refletir, analisar e reavaliar nossa prática pedagógica direcionada ao texto literário.

Como salienta Leahy-Dios (2001, p.49), é preciso que o aluno reconheça a literatura

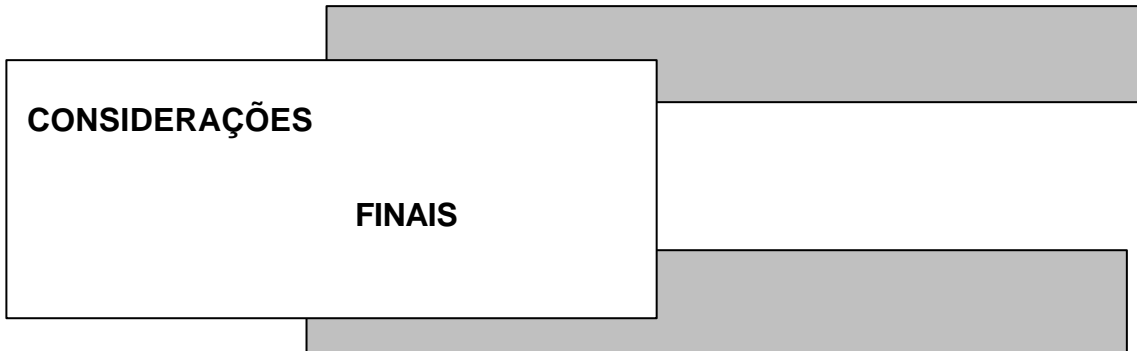
“como uma figura geométrica tridimensional, um triângulo multi/inter/transdisciplinar que utiliza a *língua* como instrumento de realização artística; que se define como expressão de arte e cultura; e que se situa em dado contexto social, político, histórico de produção e consumo.”

Enquanto isso não ocorrer, as aulas de literatura continuarão desinteressantes, dados os exercícios fragmentados e repetitivos dos livros didáticos, a postura tradicional frente ao texto literário, a avaliação da leitura literária como uma forma de punição e não de prazer. Lembremos as vozes dos professores tradicionais que ainda ressoam: “você deve ler oito/dez/doze romances este ano para passar no vestibular.” E a qualidade da leitura literária? Será que a interação entre o leitor e o texto literário estará fadada a cair nos limites das questões objetivas e dos exercícios superficiais de leitura ?

Ao aluno-leitor não é dado o direito de divergir, concordar, inferir, refletir sobre o dito, articulando-o com o não-dito, imaginar, experienciar o texto no ato dinâmico da leitura. Enquanto as formas de encarar o texto literário não forem repensadas, os professores irão se deparar com a negação da leitura por parte dos alunos, cada vez mais desinteressados e desmotivados diante da literatura.

É importante que nós, professores, reavaliemos as concepções de literatura subjacentes a nossa prática pedagógica. É necessário desconstruir os mitos que ainda circulam na escola e limitam as relações entre leitor e texto literário em sala de aula.

⁴⁷ Conforme Orlandi (2000, p.43) : “As leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história de leitura em seu aspecto previsível”.



A relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo em que nos envolvemos. O leitor se move constantemente no texto, presenciando-o somente em fases; dados do texto estão presentes em cada uma delas, mas ao mesmo tempo parecem ser inadequados. Pois os dados textuais são sempre mais do que o leitor é capaz de presenciar neles no momento da leitura. Em consequência, o objeto do texto não é idêntico a nenhum de seus modos de realização no fluxo temporal da leitura, razão pela qual sua totalidade necessita de sínteses para poder se concretizar.

(Iser, 1999, p.12).

Como podemos observar na citação de Iser, a relação texto-leitor está baseada no envolvimento que se estabelece entre a literatura e os repertórios dos diferentes leitores. Esse envolvimento é constitutivo da significação literária e faz parte do processo dinâmico da leitura, no qual construímos, reconstruímos, antecipamos ou rejeitamos significados de acordo com as pistas presentes no texto.

Cabe à escola valorizar o envolvimento dos alunos-leitores com a literatura, a fim de despertá-los para a compreensão do universo ficcional como um mundo possível, no qual podemos formular a nós mesmos, reconstruindo o não-dito, ou seja, o que está implícito no texto. A leitura do texto literário é um jogo em que autor e leitor reconhecem as regras inscritas no próprio texto, marcado pela intencionalidade comunicativa, organização estética e pela atualização do receptor. Os alunos devem entender as regras de funcionamento desse jogo, reconhecendo as inter-relações entre a intenção do autor, a organização estética da obra (*intentio operis*) e a resposta dada ao texto pelos leitores (*intentio lectoris*).

Diante dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação, a escola deve reavaliar o papel da literatura dentro e fora da sala de aula, a fim de estreitar as relações entre os alunos e a leitura literária. O futuro da literatura nessa era tão dinâmica em que vivemos será garantido pela capacidade de ficcionalização, como propôs Iser (1998), pois o homem sempre precisará de meios capazes de representar seus anseios, desejos, sonhos, enfim, algo que mantenha sua imaginação sempre viva e ativa.

A escola parece ainda não conseguir se adaptar às exigências do mundo moderno, no que se refere ao tratamento dado à literatura. Esta ainda é trabalhada, de modo geral, como objeto autônomo, distante das interferências criativas dos alunos leitores, visto que são priorizadas análises tradicionais que desmotivam a leitura por prazer e enfatizam a leitura como uma forma de obrigação, sempre atrelada aos exercícios escolares.

Em nosso entender, o trabalho com textos que mimeticamente representam a realidade histórico-social, na qual o aluno está inserido, poderia ser um instrumento facilitador da inserção da literatura no espaço de sala de aula. O aluno poderia se sentir mais envolvido com textos que dialogam com seu dia-a-dia, que representam situações cotidianas. Nesse sentido, a presente investigação buscou estudar as inter-relações entre os contos do pernambucano Gilvan Lemos e os alunos leitores de uma escola pública da rede estadual do Recife, visando avaliar os principais entraves durante a leitura. Os contos de Lemos apresentam forte relação

de verossimilhança com o contexto social, o que motivou diversos alunos-leitores no processo de identificação com as histórias narradas.

Constatamos, com base nos dados coletados, que:

- as respostas dos alunos após a leitura dos contos selecionados reforçam uma visão escolarizada da literatura que privilegia o romance como gênero literário favorito e a idéia da literatura como “cópia” da realidade;
- as dificuldades na leitura dos contos ocorreram com maior intensidade diante de narrativas que apresentaram uma organização discursiva pouco linear, com a presença de *flashbacks*, *flashforwards*, por exemplo.
- o aluno-leitor se identificou mais com narrativas que representavam situações cotidianas, familiares (*A inocente farsa da vingança*), histórias de sedução (*Missa do galo*), histórias trágicas (*Morte ao invasor*), ou seja, contos pautados na *mimesis de representação*.
- no processo de identificação com o texto literário, a maior parte dos alunos confundiu o plano do mundo ficcional com o da realidade empírica, acreditando que os episódios representados nas narrativas teriam realmente acontecido.
- os alunos-leitores não conseguiram articular o nível da história ao plano do discurso, pois as respostas apresentadas mostravam a dificuldade de entender a organização estética do texto literário, tendo em vista o modo como o narrador relatava a história e como a seqüência de acontecimentos era organizada do ponto de vista discursivo.

Em síntese, as respostas apresentadas pelos alunos-leitores evidenciam uma interação com o texto literário marcada pelo processo de escolarização que, na maior parte das vezes, limita a capacidade inferencial dos alunos. As vozes dos alunos ratificam concepções escolarizadas sobre o texto literário e sobre a literatura, de forma mais ampla, uma vez que, a nosso ver, a recepção dos alunos já é orientada por vários fatores privilegiados no contexto escolar, tais como, o livro didático, as fichas de leitura, as apostilas, a leitura do professor, entre outros.

Esperamos que a presente investigação contribua para diminuir a distância que ainda existe entre a literatura e o leitor no espaço escolar. Desejamos que este trabalho funcione como espécie de subsídio para o repensar da prática pedagógica dos docentes de Literatura. Além disso, também esperamos ter contribuído para favorecer as articulações que sempre devem existir entre o conhecimento acadêmico de extração universitária e a escola, como espaço em que os conhecimentos são construídos, testados e desconstruídos a partir da difícil e árdua realidade de sala de aula.

Como afirma Culler (1988, *apud* Lopes, 1994, p.400):

“Na verdade, a teoria deveria ser entendida não como uma prescrição de métodos de interpretação, mas como os discursos que resultam de uma reflexão geral sobre concepções da natureza e sentido dos textos e suas relações com outros discursos, práticas sociais e temáticas humanas. A teoria não fornece um método de interpretação aplicável a um trabalho literário de modo a inferir dele sentidos de qualquer outra ordem. Pelo contrário, o que os trabalhos literários têm a dizer-nos gera freqüentemente questões teóricas.”

Na presente investigação, buscamos refletir sobre os pressupostos teóricos, tendo em vista não a prescrição de métodos direcionados à análise da obra literária, mas considerando o objeto da Teoria da Literatura ? a obra ? em sua relação com o público-leitor, componente indispensável para a concretização da própria literatura.

Desejamos que nosso trabalho abra possibilidades de olhar o nosso aluno-leitor por meio de “outras lentes”, menos preconceituosas e menos autoritárias, no sentido de percebê-lo como sujeito responsável pela construção/reconstrução da significação textual no ato dinâmico da leitura.

Certamente, há vários mitos, diversas noções estereotipadas a respeito do nosso aluno, bem como do processo ensino-aprendizagem, principalmente quando se focaliza o ensino público deste país. No entanto, os mitos que ainda circulam no meio escolar precisam ser analisados criticamente e aos poucos dissipados, pois a leitura literária transcende qualquer postura estigmatizada em face das relações dinâmicas entre TEXTO e LEITOR.



REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

“ [...] é só na leitura que a obra enquanto processo adquire seu caráter próprio. [...] A obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor”.

Iser (1996, p.51).

Do autor:

Contos:

LEMOS, G. **O defunto aventureiro**. Recife : Editora Universitária, 1975.

_____. **Os que se foram lutando**. Rio de Janeiro : Artenova, 1976.

_____. “Eu me esbaldo, mas descubro o Genibaldo.” In : GALLINDO, C. (Org.). **O urbanismo na literatura: contistas de Recife**. Rio de Janeiro: Livros do Mundo Inteiro, 1982.

_____. “A alma do negócio.” **Revista Encontro**. Recife, n. 4., 1984.

_____. **Morte ao invasor**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1984.

_____. “Aranhas.” In: GALLINDO, C. (Org.). **Contos de Pernambuco**. Recife: FUNDAJ : Massangana, 1988.

_____. **A inocente farsa da vingança**. São Paulo : Estação Liberdade, 1991.

_____. **Verde vale**. Recife : Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1996 .

Romances e novelas:

LEMOS, G. **A noite dos abraçados**. Rio de Janeiro : Globo, 1975.

_____. **Os olhos da treva**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1975.

_____. **O anjo do quarto dia**. Rio de Janeiro : Globo, 1981.

_____. **Os pardais estão voltando**. Recife : Guararapes, 1983.

_____. **Enquanto o rio dorme**. Recife : Bagaço, 1993.

_____. **Espaço terrestre**. Recife : FUNDARPE, 1993.

_____. **Cecília entre os leões**. Recife : Bagaço, 1994.

_____. **Neblinas e serenos**. Recife : Bagaço, 1994.

_____. **A lenda dos cem**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Jutaí menino**. Recife : Bagaço, 1995.

_____. **Noturno sem música**. Recife : Bagaço, 1996.

_____. **Morcego cego**. Rio de Janeiro : Record, 1998.

_____. **Vingança de desvalidos**. Recife : Nossa Livraria, 2001.

Entrevistas

LEMOS, G. “O romance pernambucano não impressiona”. **Jornal do Commercio**, Recife, 16 abr. 1995 a. Caderno C, p.10.

_____. “Por que detesto a literatice e a vida literária”. **Jornal do Commercio**, Recife, 15 out., 1995 b. Caderno C, p. 10.

_____. “Profissão : escritor”. **Diário de Pernambuco**, Recife, 12 maio, 1996, Viver, p. D 1.

_____. “O regionalismo não interessa mais.” **Jornal do Commercio**. Recife, 18 fev. 2001, Caderno C, p.05.

_____. “O romancista pernambucano Gilvan Lemos fala de sua trajetória literária”. **Cult: revista brasileira de literatura**. São Paulo : Lemos Editorial. n. 43, fev. 2001, p.04-09.

Sobre o autor:

ANDRADE, J. “Lenda e História”. **Diário de Pernambuco**. Recife, 14 out. 1995, Viver, p. 5.

BARROS FILHO, A. M. de. **A construção do diálogo no romance Emissários do Diabo: uma abordagem sobre a função social do diálogo**. Monografia (Especialização), Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, jan. 2000.

CARLISLE, C. R. “Time and scapegoat in Gilvan Lemos’s *Emissários do Diabo*.” **Luso-Brazilian Review**. v.18, n.2, University of Wisconsin Press, 1981.

MULATINHO, N. “O poeta Gilvan Lemos”. **Diário de Pernambuco**, Recife, 2 nov., 1994. Viver, p. 6.

OLIVEIRA, G. R. “**Esse negócio de Tupã**”: um estudo sobre a construção da figura indígena em *A Lenda dos Cem de Gilvan Lemos*. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura), UFPE, Recife, 2000.

SILVA, I. M. **O cronotopo na obra Espaço Terrestre**: o diálogo tempo-espaço como princípio organizador da narrativa. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura), UFPE, Recife, 1997.

_____. **O cronotopo da estrada**: diálogo tempo-espaço e estratificação lingüística na obra *Espaço Terrestre*. Anais da XV Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste (GELNE), UFPE, p.77-78, 1997.

_____. “Romance de Gilvan Lemos desnuda consciência”. **Jornal do Commercio**, Caderno C: Contexto, Recife, 31 maio de 1998, p.07.

SILVA, I. M. “A representação do passado histórico na narrativa ficcional: o caso da literatura pernambucana”. In: SOARES, M. et ARAGÃO, M. (Orgs.). **XVI Jornada de Estudos Lingüísticos. Anais**. Fortaleza : UFC/GELNE, v.2, p.694-698, 1999.

_____. “A significação do diálogo tempo-espço no romance *Espço Terrestre*.” **Revista Investigações**. UFPE, Recife, v.8, p.89-105, 1998.

Bibliografia Geral

ABREU, M. **Leituras no Brasil**. Campinas : Mercado de Letras, 1995.

_____. **Os livros e suas dificuldades**. Disponível em: < [http://www.alb.com.br/Em dia/Textos/livrosedificuldades.htm](http://www.alb.com.br/Em_dia/Textos/livrosedificuldades.htm). > Acesso em : 25 de out.2002.

ADAMS, J. **Pragmatics and fiction**. Amsterdam: John Benjamins.1985.

AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria da Literatura**. Coimbra : Almedina, 1988.

ALMEIDA, C. “O futuro da literatura plugada”. **Jornal do Comercio**. Caderno C, 4 ago, 2002. p.04

AMARAL, E. **Texto literário e contexto didático: os (des)caminhos na formação do leitor**. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura). UNICAMP : Campinas, 1986

_____. “A literatura no ensino de 2º grau”. **Leitura: teoria & prática**. n. 4, 1984.

ASSIS, M. **Contos: uma antologia**. v.2. São Paulo : Companhia das Letras, 1998.

AUBRIT, J. **Le conte et la nouvelle**. Paris : Armand Colin, 1997.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 1993.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo : Martins Fontes, 1992.

BAGNO, M. **A dramática da língua portuguesa.** São Paulo : Edições Loyola, 2001.

BAL, M. **Narratology:** introduction to the theory of narrative. Toronto : University of Toronto Press, 1985.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura.** São Paulo: Ática, 1995.

BARZOTTO, V. H. (Org.) **Estado de leitura.** Campinas : Mercado de Letras, 1999.

BENJAMIN, W. “O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskov.” In: _____. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre Literatura e História da Cultura. (Obras Escolhidas).v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BEACH, R. W.; MARSHAL, J. P. **Teaching literature in the secondary school.** Orlando : Harcourt Brace & Company, 1991.

BILLAZ, A. “Le point de vue de la réception: prestiges et problèmes d’une perspective”. **Revue des sciences humaines.** n.189, p.21-36, 1983.

BOOTH, W. **A retórica da ficção.** Lisboa: Arcádia, 1980.

BORDINI, M.; AGUIAR, V. **Literatura: a formação do leitor:** alternativas metodológicas. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares: Ensino Médio.** Brasília : MEC, 1999.

BURGOS, M. “Lectures privées et lectures partagées”. **Pratiques**. n.80, p.78-94,1993.

_____. “Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures, em lycée professionnel et ailleurs.” **Pratiques**. n.76, p.55-75, 1992.

BUSQUETS, M. et al. **Temas transversais em educação**. São Paulo : Ática, 1998.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo : Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, A. “A literatura e a formação do homem.” **Revista de Ciência e Cultura**. v.24, set. 1972.

CHARTIER, R. (Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo : Estação Liberdade, 1996.

_____. “Chartier interview: an interview with Roger Chartier.” **Sharp News**. v.6, n.2, p.01-09, 1997.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo : UNESP, 1999.

CHARTIER, A.M; HÉBRARD, J. **Discours sur la lecture: 1880-2000**. Payard: BPI- Centre Pompidou, 2000.

_____. **Discursos sobre a leitura : 1880-1980**. São Paulo : Ática, 1995.

CHIAPPINI, L. **O foco narrativo**. São Paulo : Ática, 1995.

CLIFFORD, J. “Transactional teaching and the literary experience.” **English journal**. n.68. p.36-39, 1979.

COSTA, R. M. **Fora da escola e dentro dela: a literatura na vida de seus leitores**. Dissertação. (Mestrado). UFMG, Belo Horizonte, 1998.

CORTÁZAR, J. **Valise de cronópio**. São Paulo : Perspectiva, 1974.

CORNIS-POPE, M. **Literary education in the age of hypertextual and networked communication:** strategies for an interactive critical pedagogy. Disponível em: <<http://litenet.revolta.com/iser/poper1.htm> > Acesso em: 25 out. 2002.

CULLER, J. “Leitores e leituras.” In: _____. **Sobre a desconstrução:** teoria e crítica do pós-estruturalismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p.39-98.

DELCROIX, M.; HALLYN, F. “La lecture.” In: _____. **Introduction aux études littéraires:** méthodes du texte. Belgium: Duculot, 1987. p.323-341.

D’ONOFRIO, S. **Teoria do texto:** prolegômenos e teoria da narrativa. v.01. São Paulo : Ática, 1999.

ECO, U. **Leitura do texto literário. Lector in fabula:** a cooperação interpretativa nos textos literários. Lisboa : Presença, 1993 a.

_____. **Os limites da interpretação.** São Paulo : Perspectiva, 1999.

_____. **Interpretação e superinterpretação.** São Paulo : Martins Fontes, 1993 b.

_____. “O dilúvio da informação”. **Veja vida digital.** n.04. p.11-15, dez. 2000.

EVANGELISTA, A; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FADEL, M. **Literary theory and the mass media.** Disponível em: <<http://www.litenet.revolta.com/iser/fadel1.htm> > Acesso em: 25 out.2002

FISH, S. "Literature in the reader: affective stylistics." In: TOMPKINS, J. (Ed.). **Reader-response criticism: from formalism to post-structuralism**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986. p.70-100.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo : Contexto, 1998.

_____. **A leitura na escola**. São Paulo : Contexto, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo : Cortez, 1995.

GARBUGLIO, J. C. "O ensino de Literatura Brasileira." In: PAES, J. P. (Orgs.) **Seminários de Literatura Brasileira : ensaios**. Rio de Janeiro : Editora UFRJ, 1990.

GENETTE, G. **Discurso da narrativa**. Lisboa : Veja Universidade, s/d.

_____. **Figures III**. Paris : Seuil, 1972

GERVAIS, B. **À l'écoute de la lecture**. Montréal: VLB éditeur, 1993.

GIBSON, W. "Authors, speakers, readers and mock readers." In: TOMPKINS, J. (Ed.). **Reader-response criticism: from formalism to post-structuralism**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986. p.01-06.

GLOWINSKI, M. "Reading, interpretation, reception." **New Literary History**. v.XI, p.75-82. 1979.

GONÇALVES FILHO, A. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **O ensino de literatura:** um fator de fragmentação da práxis cultural. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP : Campinas, 1984.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto.** São Paulo : Ática, 1989.

HABERLANDT, K. “Les expectations du lecteur dans la compréhension du texte.” **Bulletin de Psychologie.** v.35, n.356, p.733-740, 1982.

HESTER, R. M. “From reading to the reading of literature”. **The modern language journal.** n.56, p.284-291,1972.

INGARDEN, R. **A obra de arte literária.** Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1973.

ISER, W. **The implied reader:** patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett. Baltimore : The John Hopkins University Press, 1974.

_____. “A estrutura apelativa do(s) texto(s): a indeterminação como condição de efeito da prosa literária.” In: WARNING, R. (Org.). **Rezeptionsästhetik:** theorie und praxis. München : Fink, 1975. (Trad. Roberto H. Seidel).

_____. “The reality of fiction: a functionalist approach to literature.” **New Literary History.** n.7, p.07-38, 1975.

_____. “A interação do texto com o leitor”. In: LIMA, L. C. (Org.). **A literatura e o leitor.** Rio de Janeiro : Paz e terra, 1979.

_____. “The current situation of literary theory: key concepts and the imaginary.” **New literary history.** n.11, p.01-20, 1979.

ISER, W. “The reading process: a phenomenological approach.” In: TOMPKINS, J. (Ed.). **Reader-response criticism:** from formalism to post-structuralism. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986.

_____. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. v.1. São Paulo : Ed. 34, 1996.

ISER, W. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. v.II. São Paulo : Ed. 34, 1999.

_____. “The significance of fictionalizing.” **Anthropoetics: the electronic journal of generative anthropology.** n.2, 1998. Disponível em: <
<http://www.humnet.ucla.edu/humnet/anthropoetics> > Acesso em: 20 out. 2000.

_____. Eureka: the interpretation of Tom Jones: some remarks concerning interpretation. **Connotations: a journal of critical debate.** 1997. Disponível em:
<http://www.sun3.lib.uci.edu/indiv/scctr/wellek/iser/eureka.html>> Acesso em: 17 out. 2000.

_____. “O jogo do texto”. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor.** Rio de Janeiro; Paz e Terra. 2ª ed., p.105-118, 2002.

JACOBUS, L. (Org.) **Teaching literature:** a collection of essays on theory and practice. New Jersey : Prentice Hall, 1996.

JAUSS, H. R; DALLENBACH, L. et al. “L’effect de lecture.” **Revue des sciences humaines.** n.177, 1980.

JAUSS, H. R. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária.** São Paulo : Ática, 1994.

_____. “O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis.” In: LIMA, C. L. (Org.). **A literatura e o leitor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.63-82, 1979.

JOLLES, A. **Formas simples.** São Paulo : Cultrix, 1976.

JORRO, A. **Le lecteur interprète.** Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

JOUVE, V. **La lecture**. Paris : Hachette, 1993.

KINCAID, J. "Coherent readers, incoherent texts". **Critical inquiry**. n. 03, p.781-802, 1977.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1996.

KLEIMAN, A ; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo : Perspectiva, 1974.

LABOV, W.; WALETZKY, J. "Narrative analysis: oral versions of personal experience." In: HELMS, J (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1976.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro : Globo, 1982.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo : Ática, 1993.

_____. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo : Moderna, 2001.

LAJOLO, M. ; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo : Ática, 1998.

LEAHY-DIOS, C. **Língua e literatura**: uma questão de educação? Campinas : Papyrus, 2001.

LIMA, L. C. (Org.). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

_____. **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2^a ed, 2002.

_____. **Mimesis e modernidade** : formas das sombras. Rio de Janeiro : Graal, 1980.

LOPES, S. R. **A legitimação em Literatura**. Lisboa : Cosmos, 1994.

MACHADO, A – M; PAGEAUX, D – H. **Da literatura comparada à teoria da literatura**. Lisboa : Edições 70, 1988.

MAGNAMI, M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **O contexto da obra literária**. São Paulo : Martins Fontes, 1995.

MALARD, L. **Ensino e literatura no 2º grau**: problemas e perspectivas. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1985.

MANGUEL, A. “O destino da leitura na era da Web.” **Veja**. n.52, p.100-106, dez 2000.

_____. “Ler é poder.” **Veja**. p.11-15, 7 jul. 1999.

_____. **Uma história da leitura**. São Paulo : Companhia das Letras, 2001.

MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas : Mercado de Letras, 2001.

MATOS, M. V. “Reflexões sobre leitura.” **Ler e escrever: ensaios**. Lisboa, IN- CM, 1987.

MILLER, J. H. **A ética da leitura**: ensaios. Rio de Janeiro : Imago, 1995.

MOISÉS, M. **A criação literária: prosa.** São Paulo : Cultrix, 1994.

NAUMANN, M. “O dilema da Estética da Recepção”. **Poética.** n. 8, 1976 a

_____ “Literary production and reception”. **New literary history.** n. 8, p.107-126, 1976b.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** Campinas : Editora da Unicamp, 2000.

OTTEN, M. “Sémiologie de la lecture.” In: DELCROIX, M.; HALLYN, F. **Introduction aux études littéraires: méthodes du texte.** Belgium : Duculot, 1987, p.340- 350.

PERRONE-MOISÉS, L. “A literatura na era da globalização.” In: _____. **Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998, cap.5. p.203-215.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, M. F. **Oprimidos em foco: ponto de vista e formas de representação em contos de Mário de Andrade.** Dissertação de Mestrado. João Pessoa. Mestrado em Letras, UFPB, 1990.

PICARD, M. “Pour la lecture littéraire”. **Littérature.** v.26. 1977, p.42-50.

POE, E. A. **Poesia e prosa: obras escolhidas.** Rio de Janeiro : Globo. s/d.

PRATT, M. L. **Toward a speech act of literary discourse.** Bloomington: Indiana University Press. 1977.

_____. “The short story: the long and the short of it.” **Poetics.** Amsterdam. v.10. n. 2/3,p. 175-195, jun, 1981.

PRINCE, G. "Introduction to the study of the narratee." In: TOMPKINS, J. (Ed.) **Reader-response criticism: from Formalism to Post-structuralism**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986.

PRIVAT, J-M. "L'institution des lecteurs." **Pratiques**. n.80, p.07-34, 1993.

RADER, M. "Context in written language: the case of imaginative fiction." In: TANNEN, D. **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1982, p.185 –198.

RALLO, E. R. "Le lecteur enfin retrouvé." In: _____. **Méthodes de critique littéraire**. Paris: Armand Colin, 1993, cap. 4, p.137-151.

REIS, C. **Técnicas de análise textual**. Coimbra : Almedina, 1981.

REUTER, Y. "Lire: une pratique sócio-culturelle." **Pratiques**. n.52, p.65-82, 1986.

_____. "Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire." **Pratiques**. n.76. p.07-25, 1992.

RICOUER, P. "Mundo do texto e mundo do leitor." In: _____. **Tempo e narrativa**. v.3.São Paulo: Papyrus, 1997, cap.4, p.273-314.

ROSING, T –M. **Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus**. São Paulo : Mercado Aberto, 1988.

ROTHER, A. "Le role du lecteur dans la critique allemand contemporaine." **Littérature**. n.32, p.96-109, 1978.

ROUXEL, A. **Enseigner la lecture littéraire**. Rennes : Presses Universitaires, 1996.

RYAN, M.L. "The pragmatics of personal and impersonal fiction". **Poetics**. v.10, n.6. North-Holland, p.517-539, dec.1981.

SALOMÃO, S. "Em defesa de uma teoria da interpretação crítica: Umberto Eco." In: _____. **Tradição e invenção: a semiótica literária italiana**. São Paulo : Ática, 1993. p.94-120.

SANTIAGO, S. "O narrador pós-moderno." In: _____. **Nas malhas da letra: ensaios**. São Paulo : Companhia das Letras, 1989.

SCHOBER, R. "Réception et historicité de la littérature." **Revue des Sciences Humaines**. n.189, p.07-20, 1983.

SILVA, E. T. da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo : Martins Fontes, 1998a.

_____. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas : Mercado de Letras, 1998b.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre : Mercado aberto, 1997.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas : Papyrus, 1995.

SMOLKA, A. L. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1989.

STEFANOVA, J. **The empirical reader in a virtualized reality**. Disponível em: <<http://litenet.revolta.com/iser/iustef1.htm>> Acesso em: 25 out. 2002.

STEINER, G. "Critic/reader." **New literary history**. n.10, p.423-452, 1979.

TOOLAN, M. **Narrative: a critical linguistic introduction**. London : Routledge, 1988.

TOMPKINS, J. P. **Reader-response criticism: from formalism to post-structuralism**. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1986.

VENTURELLI, Paulo. “A literatura na escola.” **Revista de Letras**. Editora UFPR, n.39, p.259-269, 1990.

WARNING, R. “Pour une pragmatique du discours fictionnel.” **Poétique**. n.39, p.321-352, 1979.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. “Leitura literária e outras leituras.” In: BATISTA, A.; GALVÃO, A. (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.

_____. (Org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo : Ática, 1988.

_____. (Org.). “O ensino da literatura no segundo grau.” **Cadernos da ALB**. Porto Alegre: Mercado Aberto, s/d.

_____. (Org.). **Leitura em crise na escola : as alternativas do professor**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1986.

_____. **A literatura infantil na escola**. São Paulo : Global, 1998.

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo : Editora SENAC, 2001.

ZILBERMAN, R; SILVA, E. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1990.

Fontes eletrônicas :

<http://www.assumption.edu/users/ady/HHGateway/gateway/Approaches.html>

<http://courses.nus.edu.sg/course/elljflp/ht/Essays.html>

http://muse.jhu.edu/journals/new_literary_history/toc/nlh3/.1.html

<http://www.liternet.revolta.com/iser/paper.html>

<http://www.vcu.edu/enweb/home/theory.html>

<http://pum12.pum.umontreal.ca/revues/surfaces/>

<http://sun3.lib.uci.edu/>

<http://prelectur.stanford.edu/lectures/iser/index.html>

http://planeta.terra.com.br/educacao/gilvan_lemos

<http://www.theses.org>

<http://dedalus.usp.br>

<http://www.teses.usp.br>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abreu · 54, 183
Adams · 78, 122
Aguiar · 19, 99, 162, 201
Aguiar e Silva · 19, 84, 201
Alencar · 194
Amaral · 75
Assis · 136, 194
Aubrit · 81

B

Bakhtin · 70, 103, 105, 133, 152, 158, 165
Bal · 94, 118
Bamberger · 99
Barder · 85
Barreto · 182
Barthes · 28, 57
Barzotto · 49, 152, 188
Beach · 52, 55, 56, 61, 159
Beach e Marshall · 61
Benjamin · 187
Bleich · 61
Booth · 122
Bordini · 50, 99, 100, 167
Bordini e Aguiar · 50, 100, 167
Brandão · 86, 162
Britto · 44

C

Calvino · 46, 59
Candido · 159, 180
Carlisle · 94

Ch

Chartier · 42, 43, 58, 162, 180, 215
Chartier e Hébrard · 42
Chesterton · 81
Chiappini · 120

C

Clifford · 28
Cornis-Pope · 146, 162, 181, 182, 183, 185
Cortázar · 82
Culler · 20, 28, 207

D

D'Onofrio · 81

E

Eco · 8, 13, 15, 18, 20, 24, 25, 32, 33, 34, 36, 37,
38, 39, 40, 41, 58, 70, 71, 96, 115, 116, 123, 127,
128, 156, 157, 159, 167, 168, 186, 224
Edmonds · 61
Evangelista · 44, 51, 86, 162, 164
Evangelista e Brandão · 44, 51, 164

F

Fadel · 162
Fish · 15, 20, 28, 29, 48, 71
Forster, · 118
Freire · 75, 184

G

Gadamer · 21, 22
Genette · 93, 103, 118, 119
Gervais · 34, 35, 36
Gibson · 15, 20, 29, 71, 111
Glowinski · 33, 125
Gonçalves Filho · 55, 151, 167
Gotlib · 81, 83, 85

H

Harker · 35
Hébrard · 43, 58
Hester · 48
Hirsh · 159
Holand · 61
Holland · 28

I

Ingarden · 31
Iser · 5, 8, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 28, 29, 30, 31,
32, 33, 34, 35, 47, 58, 71, 72, 97, 106, 108, 111,
114, 115, 123, 125, 127, 130, 135, 137, 138, 143,
144, 147, 152, 153, 157, 162, 163, 164, 166, 167,
172, 176, 181, 188, 189, 204, 205

J

Jacobus · 35, 61
James · 118
Jauss · 8, 13, 14, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 32, 58,
71
Jean-Lefebve · 118
Jolles · 85
Jorro · 15, 51, 52, 53

Jouve · 15, 24, 33, 40, 51, 156, 159

K

Kleiman · 45, 58, 134, 174
Kleiman e Moraes · 45, 58, 134
Kramer · 187
Kramersch · 61
Kristeva · 133, 134, 139

L

Labov e Waletzky · 134
Lajolo · 54, 57, 69, 75, 182, 198
Lammert · 84
Leahy-Dios · 62, 203
Lemos · 14, 15, 25, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96,
97, 98, 100, 104, 121, 123, 133, 134, 135, 136,
137, 138, 139, 146, 166, 172, 173, 196, 197, 205,
211, 212
Lima · 8, 30, 72, 91, 106, 108, 166, 167, 195
Lispector · 146, 148
Lopes · 61, 76, 207
Lubbock · 118

M

Machado e Pageaux · 97
Magnani · 50
Magnani, · 51
Maingueneau · 80, 83, 192
Malard · 164, 178
Marcuschi · 49
Marinho · 182, 185
Marshall · 52, 55, 56, 159
Matos · 48
Melo · 49, 188
Moisés · 82, 85
Moraes · 174
Mota · 184

N

Naumann · 23, 24, 37

O

Oliveira, · 96
Onofrio · 120
Oort · 31
Orlandi · 203
Otten · 19

P

Perrenoud · 79
Perrone-Moisés · 186
Pessoa · 118
Picard · 159
Poe · 82
Pratt · 69, 198
Prince · 102, 103, 106, 108, 177

Q

Queiroz · 185

R

Rader, · 133
Reis · 168
Reuter · 52, 57
Ribeiro · 73
Ricoeur · 25
Riffaterre · 29
Rosenblatt · 20, 28, 61
Rothe · 22, 32
Rouxel · 15, 51, 53, 56, 57, 58, 70
Ryan · 101, 121

S

Salomão · 37, 119

Santiago · 120, 121
Scliar · 72
Silva · 1, 4, 44, 47, 49, 53, 94, 115, 133, 164, 184
Skerrett · 61
Soares · 86

T

Thérien · 51
Todorov · 84, 118
Tompkins · 28, 30, 58, 103

V

Venturelli · 179
Viegnes · 81

W

Warning · 106
Willer · 73

Z

Zilberman · 22, 27, 51, 57, 59, 64, 71, 78, 152, 161,
162, 163, 164, 178, 192



ANEXOS

ANEXO 1- Questionário

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO- INFORMANTE

1.1- Nome: _____

1.2- Escola: _____

1.3- Série: _____ Turno: manhã () tarde () noite ()

1.4- Idade: _____

1.5- Sexo: () feminino () masculino

2- DADOS SOBRE O CONTO

2.1- Título do conto lido: _____

2.2- Autor: _____

2.3- Livro: _____

3- EXPLORANDO A LEITURA

1. Faça um resumo do que você compreendeu do texto lido:

7. Na sua opinião, se o texto apresenta um diálogo entre falante e ouvinte, isso facilitou ou dificultou a sua compreensão do conto?

8. Você se identificou com alguma passagem do conto? Cite os acontecimentos com os quais você mais se identificou.

9. Após a leitura do conto, você se lembrou de algum outro texto que você já leu?

sim não

Se sua resposta for afirmativa, cite o título do outro texto lido.

10. Que tipo de gênero literário você prefere ler?

- poemas
- romances
- contos
- textos dramáticos

OBS: Data da coleta: _____

ANEXO 2 – Contos

LEMOS, G. **A inocente farsa da vingança**. São Paulo : Estação Liberdade, 1991.

A inocente farsa da vingança

Não tinha dia certo para vir. Primeiro o menino avistava-lhe avançando por entre as árvores onde eram baixos os muros da rua asfaltada, desaparecendo nos espaços onde os muros eram altos, reaparecendo perto da esquina até dobrar à esquerda (direita do menino) e penetrar na rua de terra, de poucas casas, parar na última e buzinar. Se estava no quintal, o menino deixava de fazer o que estivesse fazendo, dava dois passos para a frente e, braços arriados, cabeça baixa, ficava a observá-lo, vendo-o, deformado pela posição do olhar, sair do carro, bater a porta, trancá-la com a chave. Mas se estava na sala ou na cozinha, ao ouvir a buzina, a mãe dizia-lhe: Vá brincar lá fora.

De um modo ou do outro era com o carro que se defrontava. De longe, a medi-lo hipnotizado, enquanto dentro de casa alternavam-se as discussões. Ouviam-se ruídos de pratos quebrados, vozes exaltadas, com gritos histéricos de permeio. Quando tudo serenava e as galinhas tinham liberdade de catar migalhas no terraço da frente, o menino entendia que também ele estava livre para aproximar-se do carro, olhar através do vidro os estofados, os brilhos, os niquelados, e não sem receio passar a mão no pára-lama, nos faróis, deixando a marca do dedo na poeira fina do capuz. Não sem receio porque uma vez se descuidara e,

como uma chicotada, recebera às costas: Não arranhe a pintura! Mas agora, neste instante e por alguns minutos mais, podia passar a mão assim, rabiscar assim, cuspir no estribo assim: os dois estavam no quarto, não se incomodariam com ele.

Um dia, com febre, não pôde ir lá pra fora, como a mãe ordenava das outras vezes ao ouvir a buzina. Desta vez ela apenas puxou a porta do quarto, encobrindo-o do visitante. A porta ficara um pouco aberta, pela nesga passavam vento, cacarejos de galinha e a voz dela explicando: Está doente. Seguiram-se murmúrios rancorosos, estribilhados pela mãe, que só dizia: Não sou culpada. Aquelas palavras encadeavam-se em seus ouvidos, zumbiam, ganhavam-lhe as pálpebras, aí pesando, deturpadas. Houve uma ocasião que ouviu perfeitamente "papa". Talvez tenha-a pedido, estava com fome. Viu o rosto da mãe na nesga da porta, aflita, olhos vermelhos. Ou os dele é que estavam vermelhos? Pesavam tanto, nas órbitas. Depois ela desapareceu, puxada, o rosto, a cabeça, os cabelos, tudo voando para trás. De mais uma palavra se lembrava: Miserável! E da confusão que se seguiu. Estalos de tapa? Arrastar de móveis? Decerto não sumiram no outro quarto. Dessa vez não. Mais tarde, era de noite, a luz da sala enquadrando-se no chão do aposento, uma luz chata, renitente, incomodativa. E a mãe alisando-lhe a cabeça, chorando e dizendo: Vou comprar maisena, filho, vou fazer a papa. Aquele miserável deixou sempre um dinheirinho.

— Era seu pai?

— Meu pai, ele? Sim, era meu pai.

Enxotadas as galinhas, era sinal de que devia afastar-se do carro. Mas nem sempre o pai reaparecia vestindo o paletó, tomando o veículo, sumindo. Não. A mãe é que vinha lavar a porcaria deixada pelas galinhas. E o menino voltava a casa: Não faça barulho, seu pai está descansando. Na cama larga, em cuecas, as calças e o paletó numa cadeira, o revólver em cima da cômoda. A mãe, com marcas estranhas no pescoço, pontinhos arroxeados nos braços, cantarolava, de rosto alegre para o menino: Que está vendo, seu curioso? E a comida cheirando na panela. A mãe: Vou comprar seus sapatos, a roupa da escola. Sapatos? Novos? A roupa? daquelas que tinham letras no bolsinho da camisa? E ela fixando-o, a vassoura esquecida numa mão, a tampa da panela agitando-se, ela, a mãe, sorrindo, mas com seus olhos tristes, tristes de lágrimas. Ah, mas a mãe chorava constantemente. Ria e chorava, brincava e chorava. Chorava de zanga, de aborrecimento, de alegria. Já era vício dela. Súbito todo o enlevo de instantes se desfazia: o pai que acordava. Os passos duros pelo quarto, os pigarros. Por que não fica pra almoçar com a gente? Vestindo o paletó, colocando o revólver

na cintura, recontando as cédulas da carteira. E saindo. Ela o seguia enumerando fatos, insistindo ainda com o almoço: Nunca falou com ele, nem ao menos olha para ele. Saindo. O terraço recém-lavado, a claridade, o carro estalando sob a quentura do sol: Podia dar uma voltinha com ele. Que custava? Adora tanto esse carro! Saindo. As vizinhas que chegavam à porta, ao alpendre, à janela; que paravam na rua equilibrando trouxas de roupa na cabeça. É seu filho. Saindo. Miserável!

Quintais sem divisões, filas imensas de roupa estendida no arame de roupa pra secar. Galinhas que se misturavam mas eram distinguidas de cor pelos respectivos donos. Cachorros. Os que andavam à solta eram mansinhos, os acorrentados latiam furiosos, esticando a corrente atada no tronco da mangueira. Jumentos, burros, cavalos magros. Vacas misteriosas, ninguém sabia de quem, comendo a grama do campo de futebol. Uma delas morrera empanzinada com sacos de plástico que catara do lixo. Lixo. Desocupados aproveitavam dele o que julgavam poder ser aproveitado. Goiamuns surpreendidos à saída de suas malocas. Armavam-se-lhes aratacas. Um cachorro engatado numa cachorra, assim de menino olhando. Um deles dissera-lhe: Tua mãe com aquele cara que vem de carro só pra comê-la.

A mãe sendo comida. Por isso as manchas, por isso as marcas do antebraço. Eram dos dentes dele. Comida, aos poucos comida. Quando só lhe restassem os ossos? Um esqueleto podia, podia varrer a casa? E a caveira. Uma caveira podia, podia cantar, beijá-lo, dizer-lhe que ia comprar a roupa da escola? Assim, com os dentes arreganhados?

Sabiás cantavam nas mangueiras. Aquela nuvem branca parecia um carneirinho. A mãe ausentava-se, ia contratar faxinas nas casas da avenida. Quando se demorava era porque tinha conseguido alguma. Voltava com o almoço ainda a preparar. Os sapatos novos, a roupa da escola? Trocados pelo remédio que ela tivera de comprar pra doença dele, doença de febre. Trouxera um par da casa onde fizera a última faxina. Tinha sido do menininho de lá, que crescera além da conta, seus pés não mais cabendo nos sapatos. Naqueles sapatos de biqueiras roídas, salteiras cambadas, que a mãe dizia serem novos, novinhos.

Ao sair, tinha medo de deixá-lo trancado. Podia um incêndio, podia uma enchente... Podia a casa cair em cima dele. Recomendava: Não saia daqui, não vá atrás desses maloqueiros. Que enchiam a ruela, trepavam nas árvores, não deixavam seus frutos amadurecerem. Seguiam em bando pra beira da maré com as aratacas, traziam-nas de volta zunindo de goiamuns, as patas deles arranhando na ferrugem da lata. E ele na janela. Que tentação. Que

fome. No pé de carambola da frente, o pé de carambola dele e da mãe, só carambolas verdes. Comia-as verdes mesmo. O menino grandão tornou-lhe o carrinho, bateu-lhe no rosto. Um carrinho de lata de leite em pó vazia, fãõ bonitinho, feito pela mãe pra ele brincar no quintal, bem comportadozinho. Estava. Mas o menino grandão não quis saber disso, arrebatou o carrinho, bateu-lhe no rosto e ainda saiu tirando graça, chamando-o de "mocinha". As mocinhas eram comidas pelos marmanjos, já sabia. Sabia coisas, ele, muitas das quais não podia comentar com a mãe, porque ela era mulher, além do mais sua mãe.

Num domingo de tarde o levava a passear no parque. Calçara-lhe os sapatos que agora eram dele, vestira-lhe o conjunto que agora também era dele, penteara-lhe o cabelo, iluminara-se, achando-o o menino mais bonito da vila. As biqueiras roídas dos sapatos? Tivera o cuidado de disfarçar, passando casca de banana. Seus — não eram seus? — sapatos pareciam ter sido engraxados naquele instante. A mãe também sabia de coisas. Ele, exultante, retribuía-lhe os mimos:

Mamãe tá é bonita! E estava de verdade. Tanto que quando passaram pela ruela tudo mundo ficou reparando, e sem dúvida eram para ela os olhares de encanto. Mas nem tiveram tempo de ver nada no parque, ele e a mãe, passear coisa nenhuma. A mãe mal chegara já o ia puxando de volta. Arrastado, protestando, voltou-se e viu. Numa barraca de bebidas e comidas o pai, ele, aquele homem, numa banca com uma mulher e três meninos. Então tinha outra mulher, outros filhos.

A mãe pensava que não tinha sido vista por ele, por aquele homem. Mas tinha. No outro dia, quando chegou, foi logo batendo-lhe na cara: Sua puta! Não já lhe disse! Batendo daquele jeito ele a comia? Comia-lhe as carnes, a paciência? Moía-lhe os ossos, todos, já estavam quebrados. De noite o menino sonhou que a mãe era um esqueleto desconjuntado e no lugar das mãos portava patolas de goiamum.

— Por que não o largava?

— Foi o que sempre me perguntei.

Mas naquele tempo eram outras suas indagações. Já não se contentava em permanecer alisando o carro, fora, enquanto eles... Aproveitou, como as galinhas, o silêncio deles no quarto. Quis saber o que se passava, o que significava aquele silêncio. Nem haviam fechado a porta, tão prementes se encontravam, tão garantidos se julgavam. Por uma brecha o menino viu, brechinha de nada, entre a porta e o portal. Ele, aquele homem, sentado na barriga dela, os dois despidos. De vez em quando apertava-lhe a garganta, aos poucos, até ela sufocar. E

sorria, ele, com o cigarro na boca. Sorria de lado. Foi a primeira vez que o menino vira-o sorrir. Tirava o cigarro da boca, beijava-a no rosto, no pescoço, nas axilas.

Depois não a beijava mais, segurava-a. Perdia o fôlego, parava um instante. E com o cigarro aquecia-lhe o braço, chegando com a brasa cada vez mais perto da pele, cada vez mais perto. Ela então careteava, abafando o grito. E ele beijava o lugar queimado, com beijo de cuspe.

— Você viu isso?

— Que é que eu podia fazer? Era tão pequeno. Apesar de tudo ela não parecia infeliz.

— Absurdo!

— E era somente nela que eu pensava. Ficaria humilhada se soubesse que eu tinha visto. Depois, para mim... Talvez fosse assim mesmo que os casais se amassem. Os cachorros não maltratavam as cachorras?

Choveu, ventou forte, mas o rio não botou enchente. O homem do barco não trabalhou. Nos outros dias aquele homem ganhava bom dinheiro transportando gente no seu barco. Quando crescesse o menino queria ter um barco igual ao dele, pra também ganhar dinheiro e dar à mãe para as compras. O pé de macaíba caiu, arrancado pelo vento. Era um velho pé de macaíba, de tronco carcomido, muito castigado pelos pivetes que lhe atiravam pedras pedaços de pau, matando-lhe as macaíbas mal começadas a ficar de vez. Eram uns assassinos, os pivetes.

Depois da chuva a rua ficou enlameada, o sol iluminando asas de insetos. O carro passou numa poça de água, salpicou umidades, espalhou maus cheiros. Buzinou, a marca do limpador no vidro do pára-brisa. Recuando, recuando, o menino viu-o empurrar a porta, suas passadas de gigante penetrando em casa. Onde está sua mãe? Contra a parede, sem mais poder recuar, tentava dizer-lhe: Mamãe... mamãe... O olhar do homem, penetrante, cortava-lhe a voz: Imbecilzinho, debilmentalzinho. Saiu... a faxina... lá! Gesticulava mais do que falava. O pai arriou-se numa cadeira, soprou forte pelas narinas. Um sebito pousou no peito da janela, pressuroso catou o que comer, voou quando o pai disse: Tem café? Acabou... Mamãe, ontem... Que é que aquela puta faz do dinheiro que eu lhe dou? E essa história de faxina? Demora, ela vai demorar? Seu merda! Deixou a cadeira, foi para o quarto. O menino ouviu-o tirando a roupa. Vai se deitar na cama larga? Dormir? Ou ia pegá-lo pra com ele fazer aquelas coisas? Despregou-se da parede, na ponta dos pés saiu pela porta da cozinha. De fora, logo depois, passou a ouvir-lhe o ressonado compassado.

E o disparo, que atraiu a vizinhança. O menino só voltou a casa quando a mãe chegou da faxina. A mãe jogou sobre a mesa o pacote que vinha trazendo — açúcar, ovos (quebrou-se um), pão, revelados pelo papel que se rasgara. A sala, o quarto, a cozinha, todos os cômodos invadidos pelos curiosos. O menino acercou-se do pacote, tirou um pão, pôs-se a comê-lo desvairado, numa voracidade incontida.

— Ele se matou?

— Foi o que deduziram. Andava encalacrado, problemas de família, um vultoso desfalque prestes a ser descoberto na empresa em que trabalhava. Soube-se depois.

— Não houve atrapalho com a polícia?

? De modo algum. Os vizinhos não tinham visto ninguém, mamãe estava fora e eu... Não me deram importância.

— Claro.

— Mas fui eu.

— Você o quê?

— Que o matei.

— Você? Está brincando...

— Fui eu. Juro. Quando ouvi seus roncos compreendi que estava dormindo. Aí perdi o medo, enchi-me de afoitezas. Voltei pra casa, pisei forte, arrastei cadeiras. No início não tinha nenhuma intenção. Eu apenas o desafiava. Desafio ingênuo, de criança. Fiz mais: empurrei a porta, fiquei a observá-lo. Engraçado, senti a mesma sensação... A sensação que eu sentia namorando o carro. Dormia de barriga pra cima, de cueca, pernas abertas, braços desgovernados. Eu desejava que ele acordasse e me visse provocando-o. Como da outra vez, sua roupa na cadeira, o revólver sobre a cômoda. Fui entrando, mexendo em seus pertences. O revólver me atraiu, peguei-o. Quase não podia segurá-lo, de tão pesado pra mim. Foi com as duas mãos que eu o segurei. Nunca tinha pegado num revólver, nem ao menos sabia como um revólver disparava. Aí, acho que por zombaria, apontei-o pra meu pai, como via os pivetes fazerem com revólveres de pau em suas brincadeiras. Ele não acordava, não se mexia. Só os lábios tremiam, no ato da respiração. Fui-me chegando, chegando. Uma impulsão voluptuosa tomando conta de mim, igual à que domina hoje quando me preparo pra possuir uma mulher. Era gordo, as mamas salientes, uma baixa redonda entre as mamas. Um barreirinho, pensei. Ali, bem próximo, sem encostar o cano, fiz que atirava. Terminei atirando. E o matei.

— Você? Não seja besta, não foi você.

— Que está querendo dizer?

— Você coisa nenhuma! Jamais havia pegado num revólver... Como encontraria o gatilho? Como ia saber que, puxando ali... Mal podia com o revólver! Depois, por que escolheria o lugar fatal, bem no coração?

— Não entendo. Se está pretendendo me consolar...

— Não, não estou pretendendo coisa alguma. Estou apenas querendo que você compreenda que quem o matou foi Deus. Não prestava, teve o que merecia. Somente Deus podia julgá-lo, como finalmente julgou.

— Ou o Demônio.

? Não. Foi Deus mesmo.

Dias idos e não vividos

A estrada de rodagem findava no silêncio. Estreita na terra pura, nua, ao chegar à curva parecia que o mato a havia engolido. Nas partes fofas, de areia, as marcas dos pneus do caminhão do leite; nas duras, onde quase sempre entremostrava-se um lombo cinzento de pedra, a solidão faiscante do sol, a presença firme do sol, a expectativa de uma coisa que indistintamente ia acontecer e que nunca acontecia.

O zumbido da desnatadeira manual, a força humana regradada pelo ritmo impositivo da máquina, a fadiga dum braço transmitida ao outro, a conformação refletida no olhar esmorecido, a contabilidade mental do volume de leite a ser desnatado ainda.

— Eu tinha uns quinze anos, mais ou menos. Espaçadamente, os fornecedores diários. Modestos, pequenos produtores. E o leite. Em latas na cabeça, em alimárias, parte da carga contrapesada com mochilas de milho, feijão, pedra, mamona. Murmúrios de vozes mal acordadas, zurrar metódico de jumentos, passadas breves, ruído duma folha de papel sendo rasgada. E o grunhido dos porcos no chiqueiro.

— Era uma fábrica de laticínios, era?

— Entreposto. Desnatava-se parte do leite, era eu quem desnatava. À tarde o caminhão da fábrica vinha apanhar.

O homem. Agreste, robusto, a barba sempre por fazer. A camisa, por dentro das calças, entreaberta na prega do último botão, o umbigo rodeado de pêlos negros. No chão engordurado seus tamancos não retiniam, sim em casa, onde o piso de tijolos era varrido diariamente. A mulher recomendava: Calce os chinelos. Fumava grosso cigarro, de fumo por ele mesmo picado. Na extremidade, a que levava à boca, a mancha amarelada da saliva. A noite, na espreguiçadeira, de frente para a escuridão, falava sozinho. Se a mulher lhe indagava, ele: Eu não disse nada. Daí então calava-se de fato, os lábios remexendo, sôfregos, como se ele blasfemasse internamente.

Correria de ratos na sala da frente, a da recepção do leite, local da desnatadeira. Esta, a inimiga. Cães a latir de incompreensão e espanto. Seriam os espectros noturnos, o rangido dos galhos soprados pelo vento a causa dos seus desvelos. Na manga iridescente do candeeiro, mariposas cediam à tentação do holocausto. A aranha, em sombra refletida na parede,

aumentada mil vezes, movia-se, dissimulando a concupiscência logo incitada. E os porcos não grunhiam no chiqueiro.

O homem deixava a cadeira, junto com a baba escura cuspiu a ponta do cigarro. Boca escancarada, bocejos longos e repetidos. Dava dois passos. Cambaleando, espreguiçando-se furiosamente, encaminhava-se para o terreiro. O espaço desocupado adquiria-lhe a personalidade e, impositivo, recalcitrante, esperava-lhe o retomo, a resguardar-lhe a posição de mando. Lá fora os cães se acalmavam. O cavalo, olhos brilhantes como de labaredas, sacudia a cabeça, a tábua do pescoço retesada, as crinas empoeiradas de mistério. Eh-eh, fazia o homem, num acento inusitado de ternura. E, mãos nos quadris, a cabeça erguida para a negridão do céu, urinava no tronco do marmeleiro.

Portas batidas, janelas entrameladas. A espreguiçadeira, reposta no lugar de costume, resignava-se à própria imparcialidade. Os tamancos do homem conduziam-no à ausência. Sinais íntimos, últimos ruídos preparando-se para serem extintos pelo sono. Dele, porque para os outros (para mim) a noite se eternizava na insônia. Restavam na sala fulgores auditivos de um passado recente. Luzes e brilhos ouvidos mais do que vistos. Ouvidos pelo coração, em transe o coração. A voz duma menina que lhe segurava as mãos: Não vá não, besta. Você vai se enterrar ali. E outra mulher, como esta agora remendando velhas camisas e calças desbotadas: É preciso, filho, será uma ajuda para nós. Seu pai... Este a interrompia: Com onze anos saí de casa pra ganhar a vida.

Vida, vida! A que estava vivendo, a que deixara para trás, a que se enfurnava na lembrança, a que ingenuamente lhe aprazia e lhe faltava. Claros dessa outra vida, sonhos sonhados na vigília. E aquela estrela, mais do que todas brilhante, a iludi-lo com o esplendor dum êxito indefinido.

Da camarinha, ressones altos, roncões cavernosos. O homem penetrava-se em si mesmo, com o mesmo poderio pertencendo-se, com a mesma força mantendo o respeito intransferido. Na sala, a mulher, sem pressa de terminar os seus remendos, torcia a linha escapa da agulha, tornava a enfiá-la no buraco: Não vai dormir? A ele (a mim) perguntava, e desfazia-lhe o procurado encanto. Porque, embora a semelhança física, sua voz diferenciava da da outra e, sem ser áspera ou ofensiva, faltava a ela um toque inexplicável de meiguice, aquele que só se encontra na voz das mães que estão distantes.

Pelas frestas dos olhos umedecidos não mais a sombra da aranha na parede, não mais o recurso de acompanhar o vôo suicida das mariposas. E os ratos no depósito tinham sossegado.

— Quem eram eles? O homem do entreposto e a mulher, quem eram?

— Ela, irmã de minha mãe; ele, naturalmente, seu marido. E meu patrão.

As mãos tomadas insensíveis pelos calos, o enfado que não se acomodava ao remanso, o sono que não encontrava repouso. A voz da mulher, desta, a tia, ponteando-lhe as cordas da memória: Não teve mais notícia de sua mãe? O carinho, de que não tinha costume, empanado em promessas duvidosas: Sábado consigo que você vá à cidade. O olhar rápido, suspenso do alinhavo: Vai ver a feira, seus pais, seus irmãos. E num quase sorriso de cumplicidade: A namorada... Não tinha uma? E então?

Sábado. Ou domingo . Não havia parada. No peito da vaca o leite não podia esperar pra ser tirado na segunda-feira; no entreposto não aguardaria sem mácula pela desnatação. Tampouco o caminhão deixaria de vir por um ou dois dias. Ele sabia disso, ela também. Os roncões inadvertidamente interrompiam-se na camarinha. E a voz do homem chegava suspicaz à mulher emaranhada em suas linhas: Não vem dormir hoje não? Era o sinal. O final. Do serão.

À tarde, o motorista do caminhão do leite trouxera-lhe um recado: Seu pai mandou dizer que é pra você ir sem falta, sua mãe está muito mal. O olhar enviesado do patrão, falanges cabeludas rasgando o papel da nota de remessa. A tia, em sombra furtiva transmudada, passando ligeiramente da porta dos fundos à varanda. No espaço, o tempo parado. Tudo parado. O motorista com a última sílaba da última palavra do recado suspensa na boca aberta; o patrão segurando a nota que não se despregara de todo e que não se largava do bloco porque ele não acabava de puxá-la; a tia, de perfil, um pé erguido, sem dar a passada final que a conduziria à varanda. E os porcos grunhindo no chiqueiro.

Posso esperar no máximo dez minutos, completara o motorista. Não mais os porcos, só o zumbido da desnatadeira. Deixada de lado, ainda lhe transmitia o parco movimento. Dos músculos dele inda exigia a força da vibração. E nos ouvidos fixava-se, monótona-eterna-calculadamente: a rígida marcação, o compasso opressivo da incerteza.

Eis a roupa especial colocada sobre a cama. Junto, os sapatos de irem à cidade e para esse fim jamais utilizados, e mais a pressa de revestir o corpo sujo de suor, calçar os pés tanto tempo desacostumados de semelhante ostentação. Súbito, o patrão encostado no portal:

Só depois de lavar o vasilhame. Por trás dele a mulher, a tia: Assim não vai dar tempo de pegar o caminhão. Silêncio intencional, o homem: Vai depois, a pé, o cavalo está doente. A outra voz, perdendo suavidades: Mas é tão longe! É a mãe dele, não compreende? E a ordem definitiva: Tanto faz.

Da janela, a mulher em vigilância. Era o marido que ela acompanhava com a vista. Ele, que tratava do cavalo e que, após, o conduziria ao pasto. Foi nessa ocasião que ela procurou o sobrinho. Levara-lhe a muda da roupa e os sapatos havia pouco abandonados:

Troque-se aí mesmo, apresse-se que talvez ainda possa pegar o caminhão. Cortando em direção ao rio você o alcançará quando ele vier de volta. E o vasilhame? Ela mesma lavava. Ao partir, cabisbaixo, apenas ouviu — não precisava voltar-se para saber que a tia estava com os olhos pisados: Vá com Deus, meu filho. Só volte aqui quando quiser, e se quiser.

No ponto indicado, as marcas dos pneus na areia solta não pareciam recentes. Tão cansado se mostrava, não teve tempo de regozijar-se. A estrada triste era igual à que se avistava do entreposto nas tardes de longa aflição sem recompensa. O sol já não queimava, os pássaros escondiam-se no silêncio, o vento embalava a solidão presente fora e dentro dele (de mim).

Mesa posta, a família toda reunida. Os irmãos casados sem as esposas, as irmãs sem os maridos. Na cabeceira, o pai, a calva esbranquiçada, a espera contrita. A luz fraca pendente do fio encaroçado de moscas, o relógio da parede batendo as horas, inatendido e solitário em sua marcha laboriosa, de roteiro jamais-em-tempo-algum alterado. Ninguém demonstrava dar por ele, por ele ou pelo relógio, o que não era de estranhar: seus lugares, respectivos, viviam sem novidade ocupados. Os cheiros, os ruídos de costume vindos da cozinha; os vários olhares de olhos injetados, as bocas salivantes. E um coro de avidez rumorejando nos lábios tensos, retorcidos. Foi quando a mãe surgiu da porta estreita, só ela alegre, só ela notando sua presença: Chegou enfim! Bem na hora. Vamos comer, meu filho. Mas em vez disso ele a abraçava chorando.

— Como? Então tinha ficado boa?

— Sonhei. Enquanto aguardava o caminhão, adormeci sentado numa pedra, a cabeça recostada no tronco duma árvore. Me lembro que quando acordei estava com o rosto lavado das lágrimas do sonho. O fato é que, ao chegar à cidade, ela já havia morrido.

Olhara-o rapidamente, apenas para certificar-se de que não era a mesma. Nos traços da do entreposto havia deixado a fisionomia, os gestos, a ternura calma, conforme vinha há

tempo recompondo e comparando. A semelhança era tanta! Não no timbre da voz. Mas a daqui já não falava. As condolências, os reconfortos. Não queria que a ninguém pertencesse a dor de tê-la perdido, sua dor, íntima-úmida dor. Por outro lado, a ninguém queria mais pertencer. E não se pertencia. De fora, ausentando-se, não se julgava de casa. Desta. A casa onde morre uma pessoa querida não é mais a nossa casa. Petrificava-se, pretendia ser único, ímpar no mundo. Mas quando o pai lhe disse: Ela ontem chamou tanto por você... — sucumbiu, entregou-se, o filho, também do pai, retomado. E quando o parente idoso, homem de prestígio, tentou acalmá-lo (Conforme-se, menino, foi um descanso pra ela.), agrediu-o, batendo-lhe no rosto, forte, desatinado.

— Foi o maior escândalo.

— Voltou, depois, pra trabalhar no entreposto?

— Não. Acalmados os ânimos, esse parente idoso, através do seu prestígio, conseguiu um emprego pra mim na prefeitura.

Missa do galo

Ele se indagava por que ela tivera de ficar em casa, precisamente na sala de jantar (e não na de visita ou no gabinete ou mesmo na cama dormindo). Ele, porque estivera febre à tarde, não podia levar sereno. Ela... porque se encontrava desiludida? Ouvira-a dizer à mãe dele: Não quero mais saber de Deus, até agora só me trouxe desilusões. A mãe batera-lhe de leve na cabeça, num gesto mais de compreensão que de censura: Não blasfeme, sua tola!

Eram primas. A visitante passava por certas tristezas de amor contrariado, daí sua recusa em acompanhar os pais e as irmãs dele à missa do galo. Nem visitante, hóspeda. (Hóspeda? Está certo? Certíssimo!) E ele, que impacientemente esperava aquela ocasião, perturbava-se com a sua presença.

Tinha os braços roliços, o colo leitoso, um ar tranqüilo de felicidade que lhe desmentia as supostas agruras. E mais os dentes muito alvos, a boca, mesmo sem pintura, bem vermelha. E sua voz falando era como a voz duma menininha. Contudo, teria preferido que ela não estivesse ali.

O ritmo exato do relógio na parede, o motor da geladeira que a determinado momento deixava de trabalhar alternando a sua marcha, o reflexo da luz na opacidade dos pratos postos para o jantar de depois da missa, a própria luz que brilhava como a ciclar resguardos de desejos. E a certeza de que ela o olhava, solícita, pronta a sorrir para ele, pronta a dizer-lhe palavras meigas em recompensa à sua solidão de doente.

Teve medo daquela espécie de silêncio, silêncio intercalado de ruídos. Quebrou-o:

— Sabe que dizer "hóspeda" é correto?

— Hóspeda? De hóspede? Acho que não. Pra mim... Deve ser hóspede para os dois gêneros.

— Pois você se engana. Hóspeda é o feminino de hóspede, tenho certeza. Quer ver no dicionário?

Sorria, de fato, e era como se tudo que dissera sobre suas desilusões fosse mentira:

— Se tem tanta certeza não precisamos olhar no dicionário, acredito no que diz.

De suas intenções secretas falava? Não. Não a ela, a ninguém. Descobrira-o à tarde, pouco depois de sua febre baixar (ficara então com aquela outra febre). Estava ali na sala, como agora, distraído, sem pensar em coisa alguma. E aconteceu. Acontecimento seguido dum perfume inconfundível: eram dois, maravilhosamente dois. A mãe notara-lhe a bisbilhotice e o repreendera apenas com o olhar, um olhar severo de irrestrita proibição. E até aquela hora ele passara a fazer-se de desentendido, de inocente, inocentezinho. Até aquela hora em que todos teriam de sair para a missa do galo, todos, todos menos ele, que não podia levar sereno.

De novo armava-se na sala aquela espécie de silêncio perigoso, que a ele cabia dissipar:

— Sabe por que chamam a missa do Natal de missa do galo?

— Não. Deixe ver... Será por alusão ao galo que cantou três vezes antes de Pedro negar a Cristo?

— Claro que não, não tem sentido.

— Então você também não sabe?

Revidava? Gozava a ignorância dele? Não daria o braço a torcer:

— Deve ser, deve ser não, é porque a missa termina de madrugada, hora em que o galo começa a cantar.

— Muito bem. Mas você leu isso em alguma parte ou tirou de sua cabeça?

— Pela lógica, não é?

Seu riso claro, ouvido e visto, claro pela clareza dos dentes, alvíssimos os dentes de sua boca carnuda:

— Você é inteligente, muito inteligente.

Em vez de agradecer impacientou-se. E por não saber o que dizer ou fazer deixou a sala, intempestivo foi ao gabinete apanhar o dicionário. Talvez o gesto fosse uma maneira inconsciente de aplacar o alvoroço do momento, dissimular a própria perturbação.

— Olhe aqui — disse: — "Hóspeda: mulher a quem se dá hospedagem".

Ela deixou o assento, debruçou-se nos ombros dele para averiguar melhor:

— Tem razão. Direitinho eu. Aliás, eu não sabia que era hóspeda, me julgava simplesmente hóspede.

E ele sem querer sentiu o seu perfume. Talvez cheiro. Cheiro que lembrava o da mãe dele e ao mesmo tempo não lembrava. Quer dizer, um cheiro diferente. Bom ou mau? Mau é

que não era de maneira nenhuma, de jeito nenhum, de modo algum. Um cheiro que ele queria estar cheirando sempre, para não perdê-lo, não esquecer-lo. Na verdade já o estava esquecendo. Esquecendo. Pronto, não o lembrava mais (apenas o desejava).

— Deve ser muito estudioso, não?

— Quem, eu?

— Ora, nem precisa dizer. Agora eu... Sabe? Sou formada. Tenho até vergonha de confessar, mas sou formada em professora.

— Você ensina? Tem uma classe?

— Não. Me formei... Nem sei pra quê.

Ele se preocupava mais com o relógio, com as horas do relógio que avançavam, que em todos os relógios do mundo avançavam. Se o da sala parasse, deixasse de funcionar... Não adiantaria: todos os outros relógios continuariam a marcar o segundo, o minuto, a hora seguinte. E trariam no tempo marcado os pais e as irmãs de volta para casa.

— Demora muito a missa? A acabar a missa? Ela não sabia. Poucas coisas sabia, estava visto:

— Nem me lembro.

Porque está brigada com Deus, ele pensou. E irrefletidamente trocou de cadeira: mais perto do refrigerador. Mais perto dele, deles. E dela. Foi levantando a vista, deu com o seu sorriso. O sorriso que ele temia. Podia jurar que um sorriso de cumplicidade.

— Me parece que você está pretendendo alguma coisa — disse ela, surpreendendo-o.

E o alvoroçando. Os ruídos da geladeira, do relógio, dos talheres — que por acaso ele empurrou contra o prato —, afunilavam-se, penetravam em seus ouvidos, iam revoltear no coração. Não obstante, eram como um sopro de esperança para ele que, sem se dominar, ofegava.

Podia confiar nela? Revelar-lhe o motivo de toda aquela tão visível expectativa?

— O quê? O que que eu podia estar pretendendo?

— Ah, isso eu não sei. É segredo?

Podia confiar? O rosto, as orelhas, gradativamente, em fogo. Assim como a luz do sol estendendo-se em campo raso. Perceptível? Ela teria notado? O automático da geladeira disparou, o motor funcionando, macio, mas causando-lhe um estrago enorme dentro do peito. Sufocava. Podia confiar? Arriscar?

— Segredo nenhum.

— Você é quem sabe. Também não estou querendo saber. A pulso, não. Só se você quiser dizer.

Tocou involuntariamente na lombada do dicionário, lembrou-se de que ainda não o tinha ido guardar no gabinete.

— Acha mais bonito dizer "segredo nenhum", "nenhum segredo" ou "segredo algum"? Ela riu mais forte:

— Você é um perfeccionista, não há dúvida. Vai ser escritor quando crescer?

— Não sei ainda.

— Quando vai saber?

— Só o tempo dirá.

— Ah, tem jeito não, você já fala como um escritor. Não escapa, será um escritor, é o que o tempo vai dizer.

O tempo! Com pouco mais chegariam os pais e as irmãs. Com pouco mais a sala se encheria do seu vozerio, dos preparativos para o jantar da meia-noite, que não seria à meia-noite, pois o relógio já marcava... Deus do céu! Quase uma hora. Levantou-se, tinha de decidir-se. Abriu o refrigerador. Não disse? Eram realmente dois. Vira o primeiro, tremulante, branco, perfumado, mas sabia que seriam dois. Dois, sempre dois, os pudins que a mãe costumeiramente preparava para a sobremesa dum jantar especial.

Bem que ela notou-lhe o deslumbramento:

— Que houve? Você está mudado.

Encarou-a. Todo ele se desmanchava em apelos emocionais, clemência, num tocante pedido de compreensão à sua falta, pecado, irreverência. Só dependia dela:

— Meu segredo. Tenho um, tenho mesmo. Você seria capaz de guardá-lo?

— Depende. Diga o que é.

— Estou doído pra comer um pedaço de pudim. Promete não dizer nada a mamãe?

— Gelado? Rapazinho! sua mãe vai ficar uma fera. E é uma imprudência, você teve febre hoje à tarde.

— Que nada! Nem está tão gelado assim. Depois, ouvi falar que uma coisa que a gente come com gosto não pode fazer mal. Guarda segredo?

— E se você piorar, tiver uma recaída?

Já partia o pudim, botava no prato um bom pedaço. E alegrava-se exageradamente, disposto a tudo enfrentar depois. Olhou-a, desinteressado de cobrar-lhe outra vez a promessa do segredo a guardar:

— Não quer um pouquinho?

— Prefiro esperar pelo resto da família.

— Mas se você não comer também mamãe vai ficar sabendo que fui eu que comi.

Ela se aproximou. De certa forma estava achando aquilo muito divertido, quase um desafio ao Deus que só lhe trouxera desilusões:

— Bote só um pedacinho, uma experimenta.

— Ótimo! Quando mamãe abrir o refrigerador e notar o pudim partido você diz: Fui eu. Queria experimentar.

— Está bem, pode contar comigo. Mas se você tiver uma recaída... Eu não vi nada, não sei de nada!

Sentaram-se lado a lado. Ele mal podia aguardar o sabor da primeira colherada, banhar a língua na calda grossa de açúcar queimado. O pudim então tinha aquele cheiro? Mas era dela, o cheiro. Aquele. Que retomava. Aí lhe pareceu que o pudim nem estava essas coisas, nem estava tão gostoso. Gostoso era aquele cheiro. O cheiro dela. Cheiro que era o da mãe dele e ao mesmo tempo não era.

LEMOS, G. **Morte ao invasor**. Recife : Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1984. p.109- 117.

Morte ao invasor

No último domingo do mês, Graciliano concordou em passar o dia na granja do cunhado. Em segredo, calculou que a despesa da gasolina seria compensada pelo almoço dele e da família, mulher e dois filhos. Na volta, boca da noite, satisfeito com o rendimento do fusquinha, que durante todo o trajeto não dera nenhuma bronca, concedeu um leve sorriso à mulher ao lado e, antes que ela o tomasse todo para si, fez menção de dirigir-se aos meninos no banco traseiro:

— Os moleques se entregaram, estão é dormindo. Alice contentou-se com a fração do sorriso que lhe coubera (dividindo-o com os filhos não lhe sobraria maior parte?), concordou:

— Enfadados. Como se divertiram!

Em pensamento, Graciliano aduziu: Sem gastos desnecessários. Lembrando de imediato os desregramentos do cunhado naquela granja que nada lhe rendia e era mantida apenas para esbanjamento de comidas e bebidas, forma burguesa de exibicionismo. Quanta coisa inútil e que sem dúvida custara dinheiro. Até uma armadilha para urso. Urso? Como diabo fora parar ali? O cunhado sorria:

A granja pertencera a um americano, que trouxera aquela geringonça na suposição de que aqui havia ursos. Ah, Graciliano não admitia tais desajustes: Escute, não admito. Por essas e outras o cunhado vivia aos atropelos com os credores, o que Graciliano reprovava. Pois é, naquela idade jamais deixara de saldar um compromisso, moral ou financeiro. Segundo seus hábitos, aliás, só os assumia quando, depois de cálculos e exames de probabilidades que às vezes levavam horas, dias e até meses, certificava-se de que os cumpriria. Assim, com a compra da casa, do carro usado e de tudo que lhe pertencia. Agora mesmo que dificuldade para pagar as prestações do televisor colorido, mas sem imprevistos vexatórios. Um de seus axiomas: A gente só faz o que pode. Aos filhos, ante qualquer de seus desejos frustrados: Fui um menino que não deu trabalho. Não chegava nos cantos chorando pelas coisas que não me pertenciam ou que não estavam nas posses de meu pai fazer com que me pertencessem. Mamãe precisava me mandar para a escola? Na hora aprazada já estava pronto, com a lição na ponta da língua, os deveres em dia. Nunca espatifei vidraças, atirei pedras em cachorro, quebrei perna de pinto. De tal forma me comportava que às vezes, isso era raro, pedia: Mamãe, deixe eu não ir hoje pra escola. E ela consentia. Eu era assim.

Enchia o peito, dava tempo a que apreendessem bem o alcance do significado moral de suas palavras, e continuava:

— Meus pais confiavam cegamente em mim, e tinham razões para isso. Nunca lhes dei desgostos. Deixei muitas vezes de praticar desordens, comuns na infância, pensando na tristeza que lhes causaria se descobrissem mais tarde.

Na ausência dos filhos, uma vez Alice atreveu-se a contestá-lo:

— Mas isso não é normal, Graci. Você foi uma criança reprimida. Deve ter sido infeliz.

— Infeliz, eu? — Graciliano quase perde as estribeiras: — Para a sociedade atual, sim; os padrões de ensino ditos modernos, sim. Porque hoje o que a gente vê é a valorização da desonestidade, da safadeza. O cara se vangloria quando entra numa negociata, dá um trambique, rouba descaradamente. Um como eu, que anda na linha, paga regularmente seus impostos, não enriquece às custas alheias, é considerado imbecil.

Chegando, estacionou antes em frente da casa, para que a mulher acordasse os meninos e transportasse os cacarecos, enquanto ele botava o carro na garagem. Houve resmungos estremunhados, seguidos da comunicação realista: Ah, cambada, de volta à dureza. Acabou-se tempo bom. Graciliano estava de fato bem humorado. Guardou o carro, vistoriou-o

rapidamente, pensando, amanhã de manhã passo uma agüinha nele. Bateu a porta da garagem, travou o cadeado. Foi então que ouviu a mulher:

— Graci, venha depressa!

Acudiu pelos fundos. Deu logo com a porta da cozinha arrombada (de nada adiantou a trave de ferro por dentro?), pratos servidos, papel picado, garrafas quebradas e, mais revoltante, um obscuro desjejum de merda sobre o balcão da pia. No resto da casa a desordem era incalculável. Alice, tonta, de um canto a outro, mãos na cabeça, enumerava, histérica:

— Levaram o televisor. ..

— Inda faltavam quatro prestações.

— ..o rádio FM...

— Só paguei a primeira.

— ...o liquidificador, o relógio da parede, a bandeja de prata, o jarro: o jarrinho que vovó me deu!

A casa dolorosamente revirada. Havia panos e trecos por toda parte. Alice avançou nos cômodos restantes, ia dando pela falta de outros objetos. Júnior veio correndo do quarto:

— Papai, ele levou minha bicicleta.

— Uma bicicleta daquelas está por quase vinte mil cruzeiros, a prestação. Acabou-se, meu filho, nunca mais você vai ter outra.

Júnior abriu o berreiro. Sentada na cama, desgrenhada, Alice o acompanhou. Graciliano mal se sustentava em pé. Não se exaltava, porém. Só fazia repetir, é danado, a gente compra as coisas com sacrifício, vem um... Ah! se pegasse um desgraçado desses em sua casa. O caçula achegou-se, vitorioso:

— Olha, papai, ele não roubou minhas bolas de gude.

Segunda-feira, na repartição, Graciliano era o mesmo para os demais colegas. O de confiança, o íntimo, notou-lhe entretanto o abatimento. Graciliano teve de lhe contar, mas, escute, aqui pra nós, não comente com ninguém. Queria evitar as lamentações pouco reconfortantes, a lista de ajuda que logo fariam correr e que em nada ajudava, só fazia humilhar, listas que Graciliano detestava, indispensáveis no aniversário do chefão, em batizados, casamentos, fins de ano, aposentadorias, ajuda a flagelados de enchentes...

— O pior — disse o amigo — é que você agora não vai mais ter sossego. Quando vão assim numa casa, pronto, fazem freguesia. Pode se preparar.

— E eu tenho mais nada pra ser roubado? Levaram tudo, me deixaram de tanga.

— Tem, sim. Qualquer coisa faz falta, quando é da gente. Olhe, Graça, meu sogro teve de se mudar. Era dar as costas arrombavam a casa dele.

— E a polícia?

— Polícia! Você é muito inocente. Não adianta, olhe, não adianta. Você dá parte, eles anotam, e fica por isso mesmo. Só tem um jeito, Graci, é você se mudar.

— A casa é própria.

— Venda, alugue, troque.

— Se fosse assim tão fácil.

— Porque, vou lhe dizer uma coisa, eles terminam levando a casa também. Meu sogro...

— Não saio mais pra canto nenhum.

— Sim? Olhe, vou lhe dizer uma coisa, esses ladrões são tão atrevidos... Olhe, ficam tão íntimos, que terminam agindo com o dono dentro de casa mesmo. Perdem o medo, o respeito.

— Se um porra desses entrar lá em casa...

— Você tem revólver?

— Ora revólver. Sabe quanto custa um?

— Se eu tivesse lhe emprestava. Vai precisar, se quer mesmo enfrentar a situação.

Graciliano não tinha mais conversa pra ninguém. Abatido, mal se alimentava. Sem o televisor e o rádio, os serões familiares se abreviaram. Antes de recolher-se, Graciliano reforçava os ferrolhos, pendurava caçarolas, panelas de alumínio nas portas que davam para fora: objetos sonantes que despencariam e o despertariam se alguém as forçasse. E mal dormia. Qualquer barulhinho no quintal encontrava-o de olhos abertos. Levantava-se, ia à cozinha, acendia a luz do oitão, pigarreava, arrastava os pés. Se o barulhinho se repetia, entreabria o basculante, esquadrinhava o muro envolto nas sombras, e escandia, bastante alto para ser ouvido fora: Alice, me dê aí o revólver. Só voltava ao leito quando se certificava de que o tal ruído fora provocado pelos timbus, na mangueira. Deitava-se, ia dormindo, sobressaltava-se: E se não foram os timbus?

Deu para encontrar sinais de presença estranha no jardim. Carteira de cigarros amassada, caixa de fósforo, um par de sandálias japonesas, canteiros pisados, muro com marcas de pés. Até, uma vez, na porta da cozinha, uma cagada idêntica à encontrada no

balcão da pia, consistente, esbranquiçada. O caçula observara, estranhando-lhe a coloração: Parece que esse ladrão não toma café. E o amigo da repartição:

— É ele, sim, que anda por lá. Olhe, vou lhe dizer uma coisa: está lhe experimentando. Viu o que eu disse? Está dando aviso. Vai entrar com você em casa, quer apostar?

Ao aniversário do sogro, Graciliano não pôde comparecer. Ia deixar a casa sozinha? Alice antecipou-lhe o almoço, guardado no forno: É só esquentar. Antes do jantar a gente volta. Explico a papai, maninho vem nos trazer de carro. Graciliano encarregou-a duma encomenda: É um bilhete pra seu irmão.

E não arredou pé. A casa toda trancada, almoçou, tomou um cafezinho da garrafa, palitou os dentes, foi ler o jornal. Era domingo. Por que são mais calorentos os domingos? E esse remanso, essa pasmaceira, esse... Durmo o quê! E esse ventinho que atravessa... Por onde ele passa, o vento, com todas as passagens barradas?

Dormiu na cadeira, os pés sobre a mesinha do centro, o jornal caído no peito. A mosca, desesperançada de importuná-lo, ciente de que não mais o acordaria, sossegou, a confundir-se com as letras das manchetes. Mas Graciliano despertou, como não? Acabara de ouvir certo barulho. Aquele era inconfundível, ele o aguardava havia semanas. Cautelosamente afastou o jornal, deixou os chinelos, saiu na ponta dos pés, guiando-se pelas pisadas que rangiam nas pedrinhas do jardim. Dirigiam-se aos fundos, Graciliano seguiu-as pelo interior da casa. Silenciaram. Graciliano foi para o quarto dos meninos, ergueu devagarinho o basculante, perscrutou. Era um sujeito entroncado, vestido regularmente. Estava diante da porta da cozinha, tranqüilo, como se calculasse se já a haviam consertado. Percebeu o movimento no basculante, sorriu:

— Taí, hem?

Graciliano abriu-o completamente, mostrou-se;

— Que é que você quer?

Atrevido, petulante, o indivíduo acendeu um cigarro:

— Ainda pergunta? Vai sair não? Ó, cara, se não sai, diga, que eu entro.

— Venha, fila da puta, que dou-lhe um tiro.

O outro alargou o riso, tirando o cigarro da boca:

— Só se for com o oiti. Você tem lá revólver, seu corno manso. Como é, vai ou não vai sair?

— Vou, mas pra quebrar-lhe o focinho, ladrão safado.

Correu à cozinha, apanhou a trave da porta. Ao sair, não havia mais ninguém no quintal.

Dias depois Graciliano voltou do trabalho um pouco mais tarde do que estava habituado a fazê-lo, portando um embrulho diferente, de formato estranho. Explicou o atraso: Tive de passar no escritório do seu irmão. Os meninos cercaram-no, Alice aproximou-se. Graciliano, um brilho diabólico no olhar, afastou-os, a fim de desembulhar e revelar o mistério. Alice comentou: Ah, é isso? Maninho mostrou-me o bilhete. Até ficou sem saber... Pra que você quer, Graci?

Os meninos recuaram, nunca tinham visto aquilo:

— Que é, papai?

Afogueado, sinistro, Graciliano não tinha tempo de responder. Quem o fez foi a mulher:

— Uma armadilha pra urso. Seu pai está... — Ia dizer enlouquecendo. Calou-se, repentinamente assustada.

Graciliano enfrentou o seu espanto, fitou-a e, com inusitado ar de glória — uma glória terrivelmente satânica, imaginou Alice — confirmou o que ela estava pensando.

Em seu formato insólito, o troço era meio apavorador. Quando aberto, com aqueles dentes afiados que se encaixavam automaticamente, lembrava a mandíbula dum animal. Júnior foi quem melhor o definiu: Parece a boca dum tubarão. Temerosa, Alice pousou a mão na do marido:

? Meu bem, você acha...

? Acho! — rebateu Graciliano, em luta com o mecanismo da armadilha.

Levou algumas horas para destrinchá-lo. Era simples, carecia apenas de força e alguma habilidade para deixá-la armada, em ponto de funcionar. Graciliano apanhou a vassoura:

— Assim, olhem — mostrou aos meninos, batendo-lhe com o cabo.

A bicha disparou num átimo, a frágil madeira voou longe, espatifada. Alice largou um grito de susto, os meninos apreciaram de veras a operação. Júnior observou: O ladrão dessa vez caga amarelo. O pai sorriu, dentes trincados, aquele seu riso sinistro de vingança. Recolheu-a amorosamente: Depois da janta vou armá-la. Agora todos já sabem, a partir de dez horas ninguém passa na porta da cozinha.

Armou-a naquela mesma noite. Teve antes de fincar uma estaca no chão, onde deixou presa a corrente que se ligava à arataca. Tudo convenientemente disfarçado, recoberto de areia e tufo de grama. Quando o ladrão pisasse ali, bem ali, seria agarrado pela boca do tubarão. Haveria a possibilidade de ele — e o cabra era entroncado — conseguir afastar a parte dentada, mas aí já estaria de perna quebrada e assim facilmente Graciliano o apanharia.

Foi dormir atento, não seria necessariamente àquela noite, sabia.. de qualquer forma não devia facilitar. Quando ouvisse a pancada... Não estava bem certo do que iria fazer, queria, antes, flagrar o patife. Depois veria. Passou a noite sonhando com a armadilha. Ora ouvia sua pancada, ora o grito de um dos meninos que tinha sido apanhado por ela, ora a mulher de perna quebrada, fratura exposta, sangue, muito sangue. Censurava-a, então, com menos pena do que ódio: Não avisei? Que foi fazer lá fora? Uma das vezes ele próprio se deixou apanhar. Aquela dor fina, aguda, na batata da perna. Acordou: uma muriçoca, cravadinha. Peste!

Seguiram-se noites e mais noites naquela expectativa. De manhã os meninos não mais acordavam pressurosos de irem ao quintal deparar com o ladrão preso pela perna. Júnior: Aí eu sacudo água quente na cara dele; o caçula: Eu faço ele comer a merda branca dele. Deixaram de lado tais comentários. Alice, enquanto coava o café, até esquecia a terra revolvida junto à porta da cozinha, de onde o marido já havia retirado a armadilha (para novamente armá-la tarde da noite: Oh! meu Deus, quando isso vai acabar?). Só Graciliano, obsessivo, prosseguia, em silêncio, na rotina e na espera.

Até que certa madrugada despertou com o açoite aguardado, seguido dum berro lancinante, que lhe pareceu desmedidamente exagerado. Não teria sido outro sonho? Estranhou não tivesse a mulher acordado também. Apurou os ouvidos. De fato, havia alguém gemendo no quintal. Meteu os pés da cama, nem teve tempo de calçar os chinelos. Acendeu a luz de fora, abriu a porta da cozinha. Ali estava o tal sujeito, o entroncado, dobrado no chão, a segurar a perna, soprando gemidos, careteando de dor. A calça fora também estilhaçada, pelos rasgões via-se o sangue que não cessava de correr da parte descarnada, com o osso partido à mostra. Graciliano saiu, encarou-o. O desgraçado ergueu o rosto contraído, Graciliano não sabia dizer se de medo, sofrimento ou ódio:

- Me tire daqui — pediu. Graciliano não se comoveu:
- Oi, cadê sua arrogância? O outro mal podia falar:
- Isso é coisa que se faça? Me tire daqui.

— E o que você fez também foi decente? Me deixar todos esses dias...

— Conversa mole, vai logo, me tira daqui.

— Pra você vir roubar minha casa?

— Corno! Eu devia ter matado você. Não matei porque não quis. Covarde! Só porque estou assim.

— Ah, inda está valente? Vamos, se mexa, me mate.

A luz abafada do sol cambiava na folhagem da mangueira, a elétrica se avermelhava, como que enfraquecendo. Os pardais puseram-se a acordar ruidosamente.

— Mato mesmo. Quando eu sair daqui você vai ver. Graciliano estava quase cedendo:

— Se você me pedir perdão, se humilhar, devolver o que me roubou, tudo, coisa por coisa...

— Sacana! Filho duma égua.

E, com muito esforço, levantou-se numa perna só. Agora, sim, era ódio, ódio o que havia em seu rosto de feições mal talhadas. Coçava-se, a mão no bolso traseiro. Teria um revólver? Graciliano viu-se com a trave de ferro na mão. Ficara com ela depois de abrir a porta da cozinha. Esquecera-a. Lembrava-o, de sua presença, a frieza imparcial do ferro trabalhado.

No quarto em penumbra Alice despertou com a discussão. Notou a ausência do marido: Graci, chamou, apreensiva. Enquanto se dirigia para fora, passou a ouvir aquele som de mau presságio, cavo, fofo, esbaforido.

— Graci, pelo amor de Deus — clamou, ao ver o marido atingindo o ladrão com a trave de ferro.

Gritava aflita por socorro. O dia vinha clareando. Os pardais já o possuíam na plenitude de sua irresponsabilidade. Quando os vizinhos acorreram, era tarde. O ladrão jazia, cabeça quebrada, rosto banhado em sangue, preso à perna pela corrente de ferro da armadilha.

Coelhinhos do mato

Depois que o vizinho serrara o galho mais alto da mangueira, a gente via perfeitamente a igreja da Torre, na praça do outro lado do rio. Tentei despertar o interesse de Taciana para a descoberta — vivíamos, já, tão sem novidades — mas ela deu um enérgico muxoxo e afastou-se da varanda.

Nosso apartamento no segundo andar era o último dos fundos, por isso custara menos. Na minha opinião deveria ter sido mais caro. À direita tínhamos uma vista surpreendente. Árvores, um pedaço do Capibaribe, imenso capinzal e, mais distante, uma vacaria com suas cercas de arame farpado e a cobertura irregular da cocheira acaçapada. À tarde o gado era solto no cercado junto ao capinzal. Conteí uma vez mais de cinqüenta cabeças, com o touro, bicho lerdo, roliço, que se ocupava o dia todo em sair de vaca em vaca, cheirando-as e revirando o beijo para o ar. Havia pássaros, pássaros de verdade, não apenas esses domésticos antipáticos alienígenas pardais. Rolinhas, patativas, bem-te-vis, sanhaços e, distinto, o sabiá, de canto tão nacional. Um, negro, trepava no cocuruto do touro, o anum, anum-preto. Isso, sem falar na vista do lado esquerdo, enriquecida então com a Praça da Torre, a igreja de aparência interiorana, calma, como uma dessas imagens que guardamos, sem saber por que, em passagem por lugares estranhos. Taciana, no entanto, convencera-se de que eu procurava compensações e se aborrecia, não me dando tempo a esclarecer os riscos financeiros, a meu ver, bastante ponderáveis.

À noite o silêncio deixava de ser abstrato para transformar-se num objeto que nos orgulhava, como se somente a nós pertencesse. Chegávamos a duvidar de que vivêssemos próximos do centro, a dois passos da barafunda infernal duma cidade grande. (Mas Taciana contrapunha: Esse sossego é enervante!)

Numa dessas noites despertamos com estranhos rumores em nossa janela. Guinchos, espécie de gargarejo, esvoaços, sopros rouquinhos. Taciana tocou-me o braço: Que é isso? Levantei-me, concentrei a vista. Urubus, vários. Agasalhavam-se nos coqueiros, disputando lugares apropriados para dormir. Não era sempre que vinham recolher-se nos coqueiros.

Quando assim procediam, a folhagem das árvores mais baixas amanheciam brancas de excremento, verifiquei depois. Sorri, voltei para a cama. Estávamos na época do calor. Livre da coberta, Taciana escapava quase que completamente da camisola. Na penumbra, a alvura de suas coxas meio encolhidas devolvia-me aquela sensação tantas vezes experimentada, de euforia, íntimo bem-estar, pressentida ansiedade da posse. Assim, indefesa, me pertencia mais profundamente: num desses momentos inesperados, de surpresa, intimidade não calculada. Bastava-me olhar-lhe os cabelos despreparados, as dobras do lençol formadas pelo seu corpo, um súbito aspecto de criança, desproteção. E sentir-lhe o calor, perceptível à distância, acentuado ao contato próximo, ainda mais sensível internamente. Que eu conhecia. Que eu amava. Que eu desejava. Aproximei-me. Taciana, num gesto brusco, apanhou a coberta, resguardou-se. Com pouco mais dormia.

Nosso modesto prédio, sem elevador, impunha-me certo enclausuramento, difícil de suportar. Sempre gostei de ler, mas nas horas vagas, sem compromisso. Por obrigação, a leitura me cansava. O rádio e a televisão tampouco me atraíam. Passara a viver de modo tão restrito que até quando o telefone tocava ia-o atender com a expectativa de um fato novo, um caso a comentar mais tarde. No início era Taciana que queria saber como eu passava, como almoçara, que estava fazendo. Depois, não era mais ela. Nunca mais ela. Número trocado, trote, suponho. De vez em quando ninguém. O aparelho chamava, eu apanhava o fone: Alô, alô! Breve silêncio, e não havia resposta.

Não obstante a recomendação de que não devia usar muito a escada, havia ocasiões em que não suportava o confinamento, descia, ganhava a rua, sabendo que depois teria de subir os dezoito degraus do primeiro lance e os dezessete do segundo, o que de certa forma me cansava um pouco. Lá fora, após a caminhada até o fim da rua, que dava no rio, onde um barqueiro transportava pessoas para lá e para cá, dia e noite, no seu precário ganha-pão, eu já pensava no risco de cair na emboscada do velho Pinheiro, que por certo me aguardava o retorno. Isso não raro acontecia. Novo no bairro, precisei dum calendário de entrega de gás e Pinheiro me valeu com exagerada solicitude, dando-me conta, nos mínimos detalhes, das providências por ele tomadas com o fim de consegui-lo para mim. E de sua alegria pela aventura, de seu gesto prestimoso, tornei-me escravo reconhecido. Não podia avistá-lo no tamborete, à sombra da mangueira, em calças de pijama, nu da cintura para cima, que não tivesse o dever de ir cumprimentá-lo.

A falta de melhor instrumento, Pinheiro regularia como relógio de sol. À medida que a sombra da mangueira recuava, ele arrastava o tamborete em direção à casa, de modo que ao meio-dia em ponto já se encontrava dentro do pequeno jardim. Seu torso, provido de raros cabelos brancos e mamas enrugadas, mostrava-se brônzeo, os poros como que fundidos pelo mormaço. Creio que por ali não transpirava.

— Vou buscar uma cadeira para o senhor. Após apanhar-me na emboscada, procurava reter-me mais tempo em seu poder. Viúvo, aposentado, a casa pertencia ao filho. Saíam todos para o trabalho, restava-lhe a itinerante sombra, um ou outro amigo que pegava de surpresa. Tinha-lhe pena da solidão, quando a minha não me favorecia. Tentava enganar-me: ele era velho, agarrava-se a qualquer pessoa, um tamborete à sombra lhe bastava. Enquanto... Mas minha situação era pior? Inda me oscilavam as paixões, retinha secretos desejos, e somente a presença de uma pessoa me interessava. Uma, única. Que me escapava.

No exíguo tempo de nossa convivência furtiva, Pinheiro exauriu todo seu repertório. Repetia-se constantemente, e eu, compassivo, aguardava o desfecho de suas histórias, que já não me causava surpresa. Por último, fixara-se na operação da próstata:

— Já lhe contei?

Quando me encontrava menos complacente dizia-lhe que sim. Isso porém não lhe alterava a disposição de recapitular o extraordinário evento. Fitando-me com recalcitrante olhar de novidade, rematava:

— Mas a minha foi feita pelo canal. Não esquecendo de interromper-se, olhos arregalados, para dar-me tempo a perguntar invariavelmente:

— Pelo canal. Pinheiro? E passa? Recompensado, largava seu riso de glória:

— Se passa! Aquele canalzinho estica feito borracha . O doutor introduz o aparelho... É como um pegadorzinho de brasa, com muitas pernas, não sabe? Entra fechado, lá dentro ele abre, agarra a próstata e vem com tudo, de arrastão. Que dor, rapaz, que dor! É de cagar chocolate .

E eu pensava em outras dores. Não me animava a falar de minha doença com estranhos. Da aposentadoria forçada tampouco poderia rejubilar-me. Não me fora dada como prêmio, reconhecimento de forças apascentadas. Se em alguma parte do meu corpo faltava capacidade para o trabalho, havia noutras sentimentos ainda não domados. E esses não encontravam ressonância. Ali. maçado, contendo-me para convenientemente ouvir as narrativas de Pinheiro, perguntava-me que adiantaria escapar de suas malhas se não teria onde cair? No apartamento vazio, após a subida de trinta e cinco degraus, aguardando a hora de

requentar o almoço deixado por Taciana? Esperando-a, sabendo de antemão que ao voltar do trabalho nem mais perguntaria como me encontrava, como passara o dia ou se eu desejava de sua parte algum cuidado? Por certo não lhe interessava saber que eu lavara as xícaras, espanara os móveis, limpava no peitoril da janela as porcarias deixadas pelos pardais. Aos turbulentos inocentes transferia minha insatisfação, meu crescente ódio.

Pinheiro igualmente não simpatizava com eles:

? Alguém trouxe um casal, parece que da Europa. Empestou tudo. Dizem que até no interior já tem. Em vez de irem para o mato... Gostam é das casas, do resto de comida. Sabe o que descobri? Espojam-se na areia, feito galinha. Tal e qual. Fica até uma barroquinha onde se espojam .

— E os urubus, Pinheiro ?

— Que têm os urubus?

— Perto lá de casa há um dendezeiro, fiz também uma descoberta: urubu come dendê.

— É mesmo? Taí, não sabia.

— Quando os frutos estão maduros, os urubus se aboletam lá em cima, passam o dia a comê-los.

Considerei melancolicamente que nossas descobertas se equivaliam, eram próprias de quem não tinha o que fazer. Só que depois fiz outra, para a qual Pinheiro talvez não tivesse correspondência. Os telefonemas que eu julgava anônimos eram destinados a Taciana. Naturalmente, ouvindo minha voz o alguém do outro lado desligava. Ocorreu uma vez, pouco antes de Taciana ter chegado. Ainda segurando o fone, comentei: Um engraçadinho liga e fica esperando que eu fale, sem nada responder. Taciana arrebatou-me, permanecendo algum tempo colada a ele, em sussuros prolongados.

Foi depois disso e de outros incidentes sucessivos o que me convenci afinal de que a havia perdido. Achei estranho, de certa forma curioso, que já não me restasse o direito de defender sua posse para mim. Em outras circunstâncias seria normal que houvesse luta, que me empenhasse em resguardá-la de qualquer agressor. A lei me dava esse direito, nossa vida em comum assim me autorizava. Mas desde que Taciana deixara de me amar, resultaria impróprio todo e qualquer esforço que eu fizesse no sentido de retê-la ao meu lado.

Não demorou a fazer a mala, juntar os troços, dizer-me que ia embora. Não deveria mais surpreender-me, mas nunca estamos preparados:

? Assim? Vai embora assim?

— De que outra maneira poderia ser?

— E nosso passado? Nossa convivência? Nosso... Não tive coragem de dizer "amor". Ela não respondeu, estava por demais atarefada. Tentei ainda:

— É com o tal do telefone?

Tampouco me satisfez a curiosidade. E mais uma vez me ocorreu que, antes, tão preocupada com minha saúde, tão cuidadosa em me vigiar o regime recomendado pelo médico, nem se lembrava então de que me deixaria inteiramente só, sem ninguém para, pelo menos, botar-me a vela na mão.

Ouvi-a descendo a escada, firme, a repicar as salteiras reforçadas com o peso extra das malas. Em meio à desolação, ocorreu-me que seus passos não seriam ouvidos de outra forma, lentos, pausados, no cansaço da subida. Ela jamais retornaria, jamais teria de subir trinta e cinco degraus, na volta.

Guardo, da meninice, uma lembrança cujo fato nunca pude tirar a limpo. Ainda hoje parece-me tudo tão claro, tão indubitavelmente real. Terá sido uma ilusão, alucinação passageira? Minha mãe acha que sim. Foi no quintal lá de casa. Minha mãe costumava plantar roseiras em grandes latas de querosene, estrumadas, sob as quais colocava dois tijolos que lhe serviam de base. de modo que se formava um tunelzinho entre elas. Uma vez, estava sozinho, brincando no quintal, olhei por um desses túneis e descobri, ali, agachado, as narinas pulsando nervosamente, os olhos acesos de espanto e temor, um coelhinho pardo, do mato. Foi o maior deslumbramento da minha vida. Assim talvez como o porquinho da índia que se transformou na primeira namorada do poeta. Corri depressa a aprisioná-lo, para isso colocando mais um tijolo de cada lado da lata. Só então dei o alarma. Arrastei minha mãe para testemunhar a maravilha, cuja revelação guardei até o último instante, porque eu queria retardar e desse modo tornar-lhe mais atraente aquela surpresa. Fiz com que se abaixasse junto a mim, olhasse por uma pequena abertura que arranjei, afastando o tijolo devagarinho. E a surpresa maior foi minha:

— Tá, foi embora!

— O quê? — indagou minha mãe. Ao lhe dizer, sorriu:

— Um coelhinho do mato, meu filho? Aqui? Impossível . Como poderia um coelhinho do mato atravessar todas essas ruas e vir se alojar em nosso quintal?

— Mas eu vi, mamãe, juro que vi!

— Você pensa que viu. Estava tão solitário, com tanta vontade de ver uma coisa diferente das outras, que pensa ter visto o coelhinho.

Não me convenci. Para certificar-me, tirar a dúvida. Bati todo o quintal, revolvendo pedras, deslocando as latas das roseiras. Nunca mais encontrei aquele coelhinho. Isso, somado às palavras de minha mãe , ainda hoje me perturba. Terá sido mesmo uma ilusão ?

No próximo encontro com o velho Pinheiro vou lhe contar a história do meu coelhinho do mato.

