

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

***POESIA É VOAR FORA DA ASA* OS LIMITES DO ENSINO DA LEITURA**

Maria Cristina Ribas (UERJ)
maricrisribas@uol.com.br

Ler um poema é colocar-se à escuta de um outro ser humano, não apenas de uma voz. (Jorge Koshiyawa)

Para sermos capazes de ler sentimentos humanos descritos em linguagem humana precisamos ler como seres humanos. (Harold Bloom)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao repensar o ensino de leitura procurei, neste trabalho, partir de algumas reflexões teóricas – Roger Chartier e Pierre Bourdier (1996), Umberto Eco (1985), somadas a algumas reflexões em *Análise do Discurso* (Orlandi, 1996) e a desconstruções na “escritura” operadas por Barthes (2004)⁵¹ e Derrida (1971) -, visando a melhor desenvolver as práticas de leitura em salas de aula, com ênfase no Ensino Superior. Abro aqui um parêntese para explicar brevemente a minha relação com o chamado 3º grau: a Uerj, no Município de São Gonçalo, é uma Faculdade de Formação de Professores e, com esta configuração, seu Curso de Graduação tem a peculiaridade de permitir um trabalho essencialmente multiplicador. Lá se desenvolve uma metodologia de duplo alcance no sentido mais imediato, especialmente nas Disciplinas de Metodologia e Práticas de Ensino: lida-se diretamente com alunos que se tornarão – ou já são – professores; ou seja, alunos do nível Superior os quais, por sua vez, interagem, em seus estágios e vida profissional, com alunos dos Ensinos Fundamental e Médio – níveis com que se tem, portanto, alcance indireto.

Conviver com tantos alunos e enfrentar diariamente o processo de ensino de língua e literatura, com todas as peculiaridades do contexto educacional no Brasil, demanda o desenvolvimento de uma

⁵¹ O livro é uma coletânea de artigos escritos por Barthes de 1964 a 1979, coligidos em *O ruído da língua*.

DEPARTAMENTO DE LETRAS

conduta específica – prática e metodológica. Pretendo, aqui, tentar serenar algumas angústias (nossas) de professor, com relação à leitura e, mais especificamente, à leitura de textos literários. Quando falo em “serenar” os ânimos, em nenhum momento quero dizer “anestesiá-los”, “sublimar” ou mesmo “ignorar” os limites do ato de leitura dentro do sistema educacional brasileiro e no contexto da sociedade moderno-contemporânea. Ao contrário, penso que a ansiedade traz consigo o desânimo e, na maioria das vezes, esse estado emocional lado à falta de vontade política dificultam e até mesmo impedem o vislumbre de soluções que vão desde a prática em sala de aula até a criação efetiva de projetos pró-leitura intra e extracurriculares. “Serenar” é uma necessidade em que me incluo: dar ao pensamento a pausa necessária para olhar o entorno e compreender o que está acontecendo, saber como trabalhar de maneira produtiva e estimular o que gostaria fosse óbvio – os grandes benefícios do ato de ler.

Pretendo descrever, aqui, algumas conclusões que fundamentaram – e mais que isso, vem constituindo – reflexões e práticas *eficazes* de leitura para as centenas de turmas com que tenho lidado na minha trajetória como professora.

AMPLIANDO O CONCEITO DE LEITURA...

Sobre os aspectos observados ao longo de minha trajetória de vinte anos como professora e pesquisadora, destaco, em primeiro lugar, uma postura ideológica que considero fundamental para um bom resultado na dinâmica de ensino-aprendizagem: desenvolver métodos, quaisquer que sejam, mas que sempre estimulem a autonomia do aluno com relação aos conteúdos aprendidos, ainda mais em se tratando do ato de ler/interpretar. Esta postura apresenta uma base política porque, conforme a entendemos, a democratização do conhecimento exige, não um culto à dependência do “discípulo” com relação ao “Mestre”; ao contrário, a autonomia do sujeito deve ser estimulada para que, inclusive na ausência deste “mestre”, o aluno possa ter/construir o instrumental e as ferramentas necessárias para desenvolver e pesquisar, ele mesmo, as ideias e as questões que está descobrindo. Trata-se de um ciclo vicioso: não há leitura sem a participação direta dos sujeitos envolvidos, sem a participação efetiva destes sujeitos, não há interação – autor/leitor/texto – e, sem intera-

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ção, não há leitura. Como, então, transformar o ciclo vicioso em ciclo virtuoso, justamente para que haja leitura, e de boa qualidade. Como proceder?

Para melhor compreender a reflexão em torno do ensino da leitura, ressalto que, de novo em primeiro lugar, é preciso ampliar o conceito de leitura, refuncionalizá-lo como “interpretação” de si mesmo e do mundo em torno, conforme mencionamos antes; no sentido *lato*, todas as manifestações humanas – culturais, artísticas, comportamentais – são passíveis de leitura, e, como tal, representáveis, textualizáveis. O ato de ler, portanto, ultrapassa a mera decodificação de sinais gráficos, fura o bloqueio da imanência de significados e passa a existir na dinâmica da interação autor/ leitor/ texto, em contínua produção de sentidos, muitas vezes conflitantes. De acordo com Eni Orlandi, “Ler é saber que o sentido pode ser sempre outro” (Orlandi, 19..). Esse princípio de desconfiança estimula a participação do leitor na saga interpretativa, pois fala de uma saudável incurção pela alteridade – sem a qual não pode haver interação das partes envolvidas no processo de leitura. A dinâmica da interação realoca os lugares da produção (autor) e da recepção (leitor) em relação com o texto, implodindo velhas hierarquias - conceitos tradicionais de genialidade, criatividade por inspiração, dentre outros - e operando descentramentos, sobretudo quanto à posição autoral, já sinalizada por Barthes quando decreta a morte do autor.

...é lógico que, em matéria de literatura, seja o positivismo, resumo e ponto de chegada da ideologia capitalista, que tenha concedido a maior importância à “pessoa do autor” . O *autor* ainda reina nos manuais de história literária, nas biografias de escritores, nas entrevistas dos periódicos e na própria consciência dos literatos, ciosos por juntar, graças ao seu diário íntimo, a pessoa e a obra; a imagem da literatura que se pode encontrar na cultura corrente está tiranicamente centralizada no autor, sua pessoa, sua história, seus gostos, suas paixões... (Barthes, 2004, p. 58)

Ignorar a morte do autor como a identifica Barthes, significa que “a explicação da obra é sempre buscada do lado de quem a produziu” (2004, p. 58), o que leva o leitor a superpor e até mesmo fundir biografia e literatura, além de estimulá-lo não a analisar, mas a julgar, enfim, a fazer equívocos teóricos que podem levar a uma tessitura de preconceitos e exclusões, muito semelhantes à conduta usual de julgar o ator de uma novela ou filme pelo seu personagem ou pelo seu autor. É muito útil para o desenvolvimento da leitura, en-

tendida como interpretação, estimular no aluno a compreensão de que há uma distância – na verdade uma relação de descontinuidade – entre vida biográfica e vida literária, entre narrador e autor, entre idealizador e obra. A atitude mostra o equívoco, por exemplo, de afirmações como as feitas por Silvio Romero, cujo preconceito e questões pessoais contra o homem Machado eram projetadas à sua crítica sobre a obra literária do escritor Machado de Assis.

Este é um dos motivos pelos quais é importante exercitar a auto-análise, em outras palavras, o contínuo exame da própria prática de leitura – até para minimamente perceber como ela se desenrola, como ela se constitui, ou como eu a construo. Enfim, “para que a minha leitura se torne por uma vez objeto de uma nova leitura, tive evidentemente de sistematizar /.../ e interrogar a minha própria leitura ...” (Barthes, 2004, p. 26). Quero dizer que empreender uma reflexão teórica sobre a Leitura exige uma (auto)indagação constante. Sem um questionamento sobre a própria prática e sem sistematizar o seu modo de ocorrência não é possível suscitar sequer uma teoria da leitura, quanto mais ensiná-la. Não consideramos possível lecionar sobre algo que não se experencia. Neste sentido, penso que há uma urgência em voltar o foco sobre nós mesmos, enquanto leitores, para melhor sistematizar o trabalho como professor.

A parti daí, uma série de questões básicas se desdobra: Como estimular a leitura, sem se sentir estimulado por ela? Como querer que o aluno leia muitos livros se o próprio professor não consegue fazê-lo no seu cotidiano atribulado? Como desconstruir os preconceitos e trabalhar a inclusão social, se a própria postura teórica está mergulhada em estereótipos e favorece, quase inconscientemente, a exclusão? Como estimular a formação da cidadania, se há uma grande hesitação na escolha de títulos, em função do velho dilema: literatura clássica, obras canônicas ou populares, contemporâneas?

É preciso, também, do ponto de vista do receptor – aluno, leitor, público – levá-lo a compreender a fértil possibilidade de ler, falar, estar no mundo, colocar(-se); e que o alargamento e a fundação do próprio espaço dependem do diálogo com o outro, da condição de ouvir a sua e a voz alheia. A formação da cidadania é *pari passu* ao respeito pelas diferenças, pela consideração de que ninguém é *tabula rasa*, conforme ressaltam os PCNs, e por isso todos têm algo a dar e

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

a receber. Ler é também saber ouvir a voz do outro, ainda que esta fala seja o silêncio.

Ah, para se chegar à mudez, que grande esforço da voz. Minha voz é o modo como vou buscar a realidade; a realidade, antes da minha linguagem existia como um pensamento que não se pensa, mas por fatalidade fui e sou impelida a precisar saber o que o pensamento pensa. A realidade antecede a voz que a procura, mas como o mar antecede a visão do mar, a vida antecede o amor, a matéria do corpo antecede o corpo, por sua vez a linguagem um dia terá antecedido a posse do silêncio. (Lispector, *A paixão segundo GH*)

As diversas modalidades, configurações e efeitos do silêncio não serão desenvolvidos neste trabalho, entretanto o exemplo literário representa a importância de ouvir o outro, a si mesmo, a compreender limites e possibilidades no ato de leitura e produção, confirmar a força da linguagem e perceber o quanto ausência de fala é também linguagem.

Vimos, até agora, a importância de operar mudança de ponto de vista do professor/leitor, a partir do momento em que as habituais indagações sobre o ato de ler – geralmente voltados apenas para os alunos em sala de aula – passam a ser focalizados também em (nossa) própria direção. Só com a sistematização dos próprios procedimentos será possível compreender o que está envolvido no pacto de leitura e empreender uma reflexão de base teórica.

O primeiro ponto talvez seja questionar o conceito de leitura. Embora já se tenha ultrapassado a concepção de leitura como a mera decodificação de sinais gráficos, ainda não está clara a amplitude que o conceito vem ganhando, à medida que se dialoga com a noção de interação da Análise do Discurso e com a percepção de que ler é saber que o sentido pode ser sempre outro (Orlandi, 2000). Ler, então, é interpretar (-se) – no texto, a si e ao entorno, processo dinâmico em que o envolvimento conta mais que o suposto sentido, mesmo porque é da interação que o(s) sentido(s) são produzidos.

Neste exato momento, o aqui e agora da leitura, refiro-me ao “seu” olhar sobre este “meu/nosso” texto – e caso haja uma estratégia interativa de leitura -, percebemos uma via de mão dupla, um olhar mútuo. Sobre este jogo de olhares que se cruzam e refazem já há experiências múltiplas de leituras, as quais levam em conta as expectativas de parte a parte, as projeções, os preconceitos, os acervos pes-

soais...e os sinais obtidos na observação imediata do contexto. Vale lembrar, Inclusive, que estes sinais observados podem confirmar ou desfazer o pacto de leitura previamente estabelecido.

QUAL É A INTERPRETAÇÃO “MAIS CORRETA”?

A partir destas constatações, outras fórmulas usuais de pensamento podem ser revistas. Urge perguntar-se, por exemplo: a leitura que se faz sobre os textos literários é só nossa ou há fatores que nela interferem e a atualizam? A “minha” interpretação é passada aos alunos como a única, a verdadeira, a mais correta? Como resolver o dilema das múltiplas possibilidades interpretativas diante das exigências de “gabaritar” as provas nos concursos? Como entender o “erro”?

São perguntas cujas respostas não estão prontas. E por isso mesmo devem ser refeitas a todo o momento. Quando falo em leitura, não me abstenho de trazer o peso do “pacto”; ou os “protocolos” de leitura (Chartier, 1996, p. 11). Pacto e protocolo são expressões que falam de acordos prévios, contratos em que há várias partes envolvidas. Assim é o pacto de leitura, ou o jogo: há regras previamente aceitas e às vezes de forma tão automática que os próprios envolvidos – nós, leitores – não nos damos conta da nossa aceitação nem do alcance deste contrato. Chartier nos fala de *dois tipos de protocolo* – um em nível de construção textual, feito pelo autor, outro em nível de configuração formal do objeto livro, feito pelo editor. Detalhando: o primeiro é quando o autor dissemina, espalha elementos pelo texto de forma a assegurar ou indicar a “correta” interpretação que se deveria dar a ele; entendo que essa atitude pressupõe, por um lado, um autor centrado; e, por outro, um “leitor ideal”, cuja competência lhe permitiria decodificar o sentido preciso com que o autor pretendeu escrevê-lo e até mesmo a identificar a verdadeira intenção autoral. Ou seja: “Baliza-se o percurso do observador de modo que tome para si a função de um leitor cuidadoso e possa chegar a uma interpretação que seu autor julga a única correta.” (Chartier, 1996: 10)

Neste momento outro questionamento se faz urgente: será que é da competência do leitor encontrar o “mesmo” sentido que o autor daquele texto pretendeu? É possível apreender a (sonhada) verdadeira

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

intenção autoral? E mais: ao re-encontrar, em determinado texto, o mesmo sentido que o seu autor teria pretendido, o ato de leitura não estaria reduzido a um eco da voz do autor, considerando que fosse possível identificar a real intencionalidade dessa voz?

Tomemos agora o segundo protocolo de que nos chama a atenção Chartier. Trata-se daquele que se produz na própria matéria tipográfica e é de responsabilidade do editor, de modo a favorecer certa exterioridade da leitura e a caracterizar o seu “leitor ideal” e portanto não precisa assemelhar-se àquele originalmente suposto pelo autor. O que observamos neste segundo contrato, a meu ver, é uma substituição de sujeição: isto é, forja-se uma aparente liberação do poder autoral e em seu lugar coloca-se uma submissão às expectativas do público que vai interferir diretamente na apresentação formal do livro.

Dizemos, portanto, que, além do primeiro protocolo - a paternidade do autor no ato de leitura/interpretação textual (autor esse de quem já foi declarada a morte)-, há o segundo, isto é, aqueles de edição ou impressão presentes no suporte material de sentido (a configuração formal do objeto livro que “orienta” e reduz a polissemia da leitura). Ter consciência dos equívocos que representam é fundamental para as práticas de leitura, equívocos estes que devem ser considerados para estudo. Tanto é importante reconhecer os efeitos do culto ao autor, da reiterada busca pela “verdadeira” intenção autoral, quanto perceber as restrições a que uma capa de livro pode induzir o leitor, antes mesmo que ele percorra as suas páginas.

Por isso Chartier afirma que “A materialização do suporte passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram margem.” (1996, p. 11) Fazer a história das práticas de leitura significa incluir também o estudo dos usos históricos do livro e das formas de impressão, isto é, considerar tanto a “ordem do livro” (materialidade, objeto empírico – edição, impressão etc), quanto a “ordem do discurso” (subjativa, interpretativa).

Continuando nossa reflexão, velhas questões retornam. Como lidar objetivamente com as interferências do leitor e do autor no ato de leitura? E a verdade do texto – se existe, onde está? Enfim, o que é uma leitura correta? Como viver o grande paradoxo da multiplicidade interpretativa de textos literários quando precisamos ensinar aos

alunos a “acertar” as questões de interpretação? Como orientá-los – e a nós mesmos – sem reduzir a força do texto poético nem castrar o percurso interpretativo dos alunos? Como, por outro lado, oferecer-lhes as referências necessárias para que consigam ler as citações, homenagens, enfim, os jogos intertextuais cuja percepção tanto ilumina o texto?

O ensino da leitura é um percurso a ser trilhado por partes. Já disse que a validação da interpretação, enfim, a busca inglória pela garantia de verdade prescrita pelo autor trai a insegurança e a ilusória expectativa de achar que este autor assegura “a verdade” do texto. Voltando a Chartier, convém repensar a prática a que ele chama “protocolar”, ou seja, a determinação implícita da autoridade do autor a propósito da maneira adequada de ler.

O peso que se atribui à autoria denota uma perspectiva de leitura avessa à postura que propusemos no início desta reflexão – a leitura como desconfiança, o dado de saber, repetimos, que o sentido pode ser sempre outro (Orlandi, 2000). Ora, se a consideração da presença do outro no ato de ler leva à multiplicidade interpretativa, à construção de outros sentidos, por que insistimos em buscar na autoria o testemunho da verdade prévia à própria leitura? É produtivo achar que o sentido é único, absoluto, que “está lá no texto” e por isso só o autor poderia nos assegurar sua autenticidade? Quais as implicações dessa prática?

Retomo Barthes, quando adverte que:

“a explicação da obra é sempre buscada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre afinal a voz de uma só e mesma pessoa: o autor, a revelar sua ‘confidência’.” (Barthes, 2004: 58)

Ao insistir na validação da leitura pelo testemunho autoral é por estarem, os leitores, referendando ao autor um poder histórica e socialmente atribuído, um valor de culto, um poder quase religioso de criador, a aura – na expressão de Walter Benjamin (1993). Com esta perspectiva, só resta ler como reconhecimento e não como produção de sentidos. Assim estar-se-á lidando com o autor divino/pai provedor e sua contraface leitor-rebanho, o que contribuir para a visão negativa do leitor/filho/aluno que se desgarrar. E esta prática “pedagógica” não inclui apenas os possíveis alunos, como também a

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

nós, professores. Por que a insistência em rotular como desacertada “perda” e não como salutar “busca de autonomia”, o procedimento daquele que se desgarra do rebanho?

Por outro lado, a leitura, se entendida como lugar da liberdade total de produção de sentidos – “cada um interpreta do seu jeito” -, recai no equívoco do outro extremo. Embora não seja partidária do termo “decifração” - porquanto pressupõe um texto cifrado e de significação preestabelecida a ser desvendada -, concordo com Pierre Bourdier (1996, p. 14) quando adverte que a complexidade do ato de ler não deve conduzir ao engodo de uma generalização tal que se descole totalmente do ato de “decifração letrada” suposto nela.

Qual seria, então, a justa medida, o ponto de equilíbrio, que nos permitisse saltar do falso pressuposto de uma verdadeira intenção autoral, sem cair na extrema subjetividade? Como não manter-se condenado à repetição infundável de Eco – tornar-se pedra -, nem a-fogar-se no espelho d’água de Narciso? Qual o outro lugar do leitor?

O (RE)NASCIMENTO DO LEITOR

Neste ponto da exposição, Insisto em voltar o foco para quem lê – seja aluno, seja professor-. Vale a pena lembrar que, em contrapartida à hegemonia do autor, na história da literatura, a figura do leitor cresce a partir do Romantismo e ganha realce na chamada Modernidade, conforme registrado aqui na última citação de Barthes.

O leitor, saudado ao longo da literatura universal por tantos epítetos fraternais e irônicos, dentre outros - “caro” (Miguel de Cervantes, Machado de Assis), “*Hypocrite e frère*” (Charles Baudelaire), “*Insensé*”(Victor Hugo) – , esse alguém cuja produção consiste em falar das obras dos outros (Bourdier, 1996, p. 232) -, deixa de ser um mero receptor passivo e amplia a sua esfera de atuação no próprio ato de ler. A partir do séc. XIX e XX, estratégias de leituras se desdobram: dialogismo e intertextualidade, negação, silêncio, implicitude, pressuposição...ante a polissemia do texto literário, o leitor tanto se compraz em produzir sentidos, quanto se desconcerta ante o desafio de não conseguir produzir sentido algum.

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Assim, uma figura - menos rígida e ao mesmo tempo mais ativa - de leitor vai-se constituindo. Ao encontrar incertezas e na premência de lidar com significantes dispersos em cadeia, a aceitação de uma verdade prévia, enfim, o caráter quase religioso e a passividade no ato de interpretação se tornam, a partir de então, sério impedimento ao processo de ler. Por isso a nossa insistência na leitura como desconfiança e a defesa da interação dos pólos envolvidos no ato de ler: autor/leitor/texto. Sem pretender “dominar” previamente um sentido, o olhar desconfiado é muito útil para compreender o lugar - plural - mais produtivo para o leitor no exercício da leitura.

LEITURA DE LITERATURA – UM RISCO NA CONTRAMÃO

Ressalto que a leitura de literatura, mais ainda a leitura de poesia, constitui(-se) um terreno pantanoso, fluido, polissêmico. Para mapear esse terreno, enfim, para lê-lo, é preciso que haja interação das partes envolvidas no jogo discursivo. A leitura de literatura, como lugar do diálogo com a alteridade, está na contramão dos condicionamentos forjados pelo senso comum. A velha educação trabalha com o culto ao testemunho de realidade: propaga confiar plenamente no que se lê e a ver o autor como aquele pai/mestre que garante a verdade do filho/texto/aluno. Já foi dito anteriormente o quando a atitude recai numa rede de equívocos.

Sobre esta questão autor/pai, Umberto Eco afirma que “Um romance é uma máquina de produzir interpretações”. E, logo adiante, “Todo autor deveria morrer depois de escrever. Para não perturbar o caminho do texto.” (Eco, 1985, p. 12) O romancista e semiólogo dá respaldo à presente abordagem sobre Leitura, quando defende a necessidade de uma leitura “desamparada” do autor /pai, aberta à produção de sentidos pelo leitor, na dinâmica da interação.

Para concluir sobre a questão filosófica antes apresentada como “A Morte do Autor” e agora vista como necessário “parricídio” -, retomo, com Barthes e também Jacques Derrida, a afirmação de que urge abalar a *epistémè* ocidental em seus paradigmas pai, deus, rei, sol, capital, autor, para que o filho-texto tenha liberdade de “disseminar-se e inseminar-se, longe do olhar paterno e de sua voz”

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

(Derrida, 1971) ; assim a escritura se liberta, o que ela (nós) só poderá fazer *escrevendo*.

O Autor, quando se crê nele, é sempre concebido como o passado de seu livro/.../considera-se que o Autor *nutre* o livro, quer dizer que existe antes dele, pensa, sofre, vive por ele; está para a sua obra na mesma relação de antecedência que um pai para com um filho. Pelo contrário, o escritor moderno nasce ao mesmo tempo que seu texto; não é, de forma alguma, dotado de um ser que precedesse ou excedesse a sua escritura, não é em nada o sujeito de que o seu livro fosse o predicado. (Barthes, 2004, p. 60-61)

A ERRÂNCIA DO LEITOR

Seguindo a trilha barthesiana, pode-se responder a mais algumas das questões propostas ao longo deste capítulo: que, afastado o Autor, a pretensão de “decifrar” um texto torna-se inútil, de encontrar o autor “sob” a obra também se faz uma atitude estéril. Encontramos, aí sim, a escritura múltipla que se oferece não para ser decifrada, mas deslindada, desfiada em todos os seus estágios. Ela está presente para ser percorrida, revisitada, mas não penetrada, pois não há um fundo invisível, oculto, algo “por trás”, ao que se resgata a “errância” do leitor no percurso interpretativo. Errar, não somente enquanto oposição a acertar, mas também como caminhar sem direção preestabelecida, estar aberto às muitas possibilidades, à incerteza.

A literatura (escritura), portanto, ao se recusar a imprimir ao texto um segredo, algo escondido, ao resistir a um sentido único a ser descoberto pelo simples fato de já estar lá, “libera uma atividade a que se poderia chamar contrateológica, propriamente revolucionária...” (Barthes, 2004, p. 63)

Obviamente a aventura envolve riscos, mas nada mais salutar do que a incerteza de percorrer sem penetrar no terreno movediço em que se constitui a literatura, especialmente a poesia, com seu complexo de imagens e os sentimentos que o animam (Croce, 1928, p. 193-4).

Jorge Koshiyawa (1996, p. 81) nos lembra que ler um poema é colocar-se à escuta de um outro ser humano, não apenas de uma voz. Conforme entendemos, o outro ser representa o vislumbre da alteridade, aponta para o descentramento do sujeito, o deslocamento de

DEPARTAMENTO DE LETRAS

seu eu narcísico para que possibilidades outras sejam consideradas. Vozes de que não se sabe, que não representam origem.

A atitude pode se desdobrar, primeiramente, na “desconfiança” que mencionamos anteriormente. Saber que o sentido pode ser sempre outro favorece a produção de hipóteses e efeitos de sentido pelo leitor, torna-o desamparado, consciente da sua errância – e aqui nos referimos, mais uma vez, à rica duplicidade da palavra errar. Ao fazê-lo, o leitor se afasta do domínio do autor, ao mesmo tempo em que também sai do seu centro. A partir daí, a leitura já está se desenvolvendo autonomamente à figura do autor enquanto gerador único do sentido verdadeiro, o que se deve estender ao gênero poético.

Além da abordagem teórica, vale também reforçar como questão pedagógica a opção pela errância, em outras palavras, é preciso realocar a questão do erro no percurso interpretativo. Um dos mais temidos obstáculos na leitura de textos literários é justamente errar. Se o estímulo é pela produção de sentidos vários, se ocorre o afastamento da suposta verdade do autor, o intérprete se sente desamparado e teme o engano. Quem agora lhe dará a garantia se ele está sozinho? O caminho é de construção/desconstrução: será preciso dialogar com o texto e suas vozes, em outras palavras, substituir o temor pelo erro como oposição a acerto e mediar as suas hipóteses de leitura pela “coerência” com o próprio texto. O apoio é fluido, construído na dinâmica da interação das partes envolvidas no ato de ler.

Anteriormente exemplifiquei as referências e evocações ao leitor presentes em alguns textos literários da modernidade. Agora o foco é o olhar deste leitor, para o qual alguns escritores deram especial atenção. Dentre muitos exemplos em Manifestos, Poemas, Contos, pinçamos três estratégias de leitura resumidas em uma percepção subjetiva de escritores-poetas brasileiros: “Ver com os olhos livres” (Oswald de Andrade), o estado de “Alumbramento” (Manuel Bandeira) e o de “Epifania” (Clarice Lispector). As expressões apontam para “um modo de percepção desautomatizada, pelo qual o olhar singulariza o objeto e o liberta das camadas convencionais e do uso instrumental que dele se fez e faz” . (Bosi, 1996, p. 30). Até quando a compreendo, a conclusão de Alfredo Bosi é herdada à bela reflexão do formalista russo Vítor Chklovski (1976).

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A desautomatização da percepção do sujeito, possível pela arte poética em um movimento de interação, corresponde ao olhar da criança, no período de aquisição da linguagem, momento anterior à conceituação, quando as possibilidades significativas são múltiplas e ainda não sofreram os efeitos arbitrários da convenção social – o signo.

A questão é como chegaria ao adulto esse olhar da criança, uma vez que ele já teria passado pelos condicionamentos do processo de significação, ou seja, aprendido e apreendido o valor dos signos.

Em outras palavras, diferentemente do processo natural da criança – na fase antes e durante à aquisição da linguagem – como seria possível ao adulto “desconhecer” a relação entre as palavras e as coisas, mas depois de tê-las conhecido, enfim, refazer o percurso após vê-lo percorrido, resgatar o valor do significante e anteceder-se ao processo de significação, já ciente dos conceitos e inúmeros pre-conceitos que constituem o (nosso) olhar ?

Seria preciso – e urgente – vivenciar o estranhamento diante do velho, do banal, de *déjà vu*. Estranhar é subitamente desconhecer o óbvio, sentir-se estranho no ninho e, insistimos, suportar o choque ou desamparo inicial, vê-lo sob outros ângulos. Esse esforço traz consigo a possibilidade do novo, do original obtido pela desautomatização da percepção, pelo chamado olhar ingênuo – ingenuidade no sentido que lhe atribuiu Schiller em 1795, enfim, ver *como se fosse* a primeira vez.

PEQUENAS CONCLUSÕES OU... COMO VOAR FORA DA ASA

Visando, portanto, à maior eficácia do ensino da leitura de literatura, a reflexão aqui empreendida sugere, então, uma série de re-funcionalizações dos aspectos e elementos envolvidos no processo interpretativo.

Tais revisões se tornam possíveis a partir do momento em que o pesquisador/analista/professor altera o ponto de observação e, ao invés de responsabilizar apenas o aluno ou sucumbir diante dos limites econômico-sociais, decide tanto empreender um questionamento

DEPARTAMENTO DE LETRAS

teórico acerca do próprio ato de ler, quanto orientar-se para sistematizar a sua prática cotidiana no contexto social em que está inserido.

Das revisões propostas:

- (1) premência de um conceito de leitura de literatura e de poesia no sentido *lato* – ler é interpretar(-se) — ;
- (2) descentramento da figura do autor como garantia da verdade do texto;
- (3) questionamento acerca existência dessa verdade absoluta;
- (4) consideração da inapreensibilidade da intenção autoral, consequentemente,
- (5) verificação da impossibilidade de “decifração” do texto;
- (6) promoção da figura do leitor como presença ativa e atuante no processo de leitura frente à escritura; e
- (7) relevância da questão do erro enquanto *errância* necessária no percurso interpretativo.

Estas revisões em cadeia, primeiras num processo constante que se refaz e auto-regula, este *modus intepretandi* poderá contribuir para, fora dos paradigmas tradicionais, que se encontre o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade, esse composto chamado escritura. E num percurso que vai se constituindo na proporção da caminhada, fazer leituras e leitura de literatura, permitir ao leitor renascer para além das velhas expectativas, construir para além das possibilidades usuais; ou, como se pode ler na metáfora poética de Manoel de Barros, *Poesia é voar fora da asa*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte no tempo de sua reprodutibilidade técnica. In: *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BOSI, Alfredo. Sobre alguns modos de ler poesia. **In:** _____. (Org.). *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 1996, 7-48.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Liberdade, 1996.

CHKLOVSKI, Vítor, A arte como processo. **In:** OLIVEIRA TOLEDO, Dionísio de. (Org.). *Teoria da Literatura: formalistas russos*. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

CROCE, Benedetto. *Breviário di estetica*. Aesthetica in nuce. Milano: Adelphi, 1928.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

ECO, Umberto. *Pós-escrito a O Nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. **In:** Michel Foucault, *uma trajetória filosófica, para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KOSHIYAMA, Jorge. O lirismo em si mesmo: leitura de “Poética”, de Manuel Bandeira. **In:** BOSI, A. (Org.) *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 1996, p. 80-100.

ORLANDI, E P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1983. [4ª ed. 1996].

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez/Unicamp, 19...

SANTIAGO, Silviano (Org.). *Glossário de Derrida*. Verbete Paricídio. Rio de Janeiro: Edipuc, 1977.

SCHILLER. *Poesia ingênua e sentimental*. Trad. M. Susuki. São Paulo: Iluminuras, 1991.