

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Letras

Viviane de Cássia Maia Trindade

**A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA COMTEMPORANEIDADE:
A ESTRUTURA LINGUÍSTICA DO TEXTO LITERÁRIO E
A FORMAÇÃO DO LEITOR**

Belo Horizonte
2012

Viviane de Cássia Maia Trindade

**A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA COMTEMPORANEIDADE:
A ESTRUTURA LINGUÍSTICA DO TEXTO LITERÁRIO E
A FORMAÇÃO DO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Literaturas de língua portuguesa.

Orientador: Prof^o. Dr. Audemaro Taranto Goulart

Belo Horizonte
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

T833c Trindade, Viviane de Cássia Maia
A educação estética na contemporaneidade: a estrutura linguística do texto literário e a formação do leitor / Viviane de Cássia Maia Trindade. Belo Horizonte, 2012.
129f.

Orientador: Audemaro Taranto Goulart
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Leitores - Formação. 2. Bandeira, Manuel, 1886-1968. 3. Materialismo. 4. Religiosidade na literatura. I. Goulart, Audemaro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Viviane de Cássia Maia Trindade

**A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA COMTEMPORANEIDADE:
A ESTRUTURA LINGUÍSTICA DO TEXTO LITERÁRIO E
A FORMAÇÃO DO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Literaturas de língua portuguesa.

Prof^o. Dr. Audemaro Taranto Goulart (Orientador) – PUC Minas

Prof^a. Dr^a Jane Quintiliano Guimarães Silva – PUC Minas

Prof^a. Dr^a Maria Zélia Versiani Machado – UFMG

Belo Horizonte, 03 de fevereiro de 2012.

**Ao Stefano,
companheiro
atento e disponível.**

AGRADECIMENTOS

Ao professor Audemaro Taranto Goulart, por ter me apresentado os textos de Friedrich Schiller.

Aos professores do programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas, especialmente a Ivete Lara Walty, pelos momentos de reflexão no grupo de estudo, pela disponibilidade para ouvir minhas questões e pelas sugestões de leituras.

Aos colegas do projeto de pesquisa “Da rua: olhares sobre histórias da literatura brasileira” e aos colegas do Grupo de Pesquisa Estética e Humanismo, da PUC Minas. Ao Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL/FAE/UFMG, por ter me acolhido.

À professora Zélia Versiani, que provocou meu interesse por estratégias metodológicas para o ensino da literatura, culminando com a conclusão do mestrado.

À professora Márcia Marques de Moraes, coordenadora do curso de Pós-graduação e às funcionárias da secretaria, Vera, Berenice e Rosária, pela atenção que sempre tiveram comigo.

À Capes, que financiou meus estudos.

Aos meus colegas de curso, Clóvis, Haulston, Alfredo e Robson, por me demonstrarem o valor de ser persistente. À Mariana e ao Leo, pela leveza e descontração. À Márcia Souto, pela disponibilidade infinita em me acudir.

À Dayse, Janaína e Iara, pela proximidade e afeto. Ao Luciano, amigo dedicado e gentil, com quem aprendi muito. Ao Cé, presente nos melhores momentos.

Ao meu tio João Maia, pela capacidade de perceber os momentos difíceis e oferecer auxílio. À minha mãe, Efigênia Maia e aos meus irmãos, Carlos Henrique, Sandra, Marymillian e Jefferson, por todos os sacrifícios oferecidos à vida.

Aos meus sobrinhos, Athualpa, Inaiara, Sara e Tula.

Ao meu pai, *in memoriam*.

Ler é retomar a reflexão de outrem como matéria-prima para o trabalho de nossa própria reflexão. (Marilena Chauí, 1980, p.4)

RESUMO

Esta pesquisa visa investigar em que medida as estratégias didático-pedagógicas para utilização de textos literários, propostas pelos manuais didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLP), elaborados pelo Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação comunitária –, possibilitam ou dificultam a formação estética do leitor. Outro objetivo desta pesquisa é analisar textos filosóficos e de teoria literária que abordam as questões relacionadas ao aspecto estético do texto literário. Ao aproximar os textos teóricos sobre estética, produzidos em momentos históricos diversos, são buscadas as condições de se aplicar à leitura literária metodologias que partiram da compreensão do potencial de efeito estético das estruturas verbais do texto sobre o leitor, ou seja, compreender como a objetividade estética, materializada pela estrutura linguística do texto, participa na definição da leitura. Para tanto, a metodologia definida para a pesquisa consistiu em partir das ideias de Friedrich Schiller acerca da Educação estética do homem, contidas no livro de mesmo nome. Às considerações sobre a forma artística elaborada por Schiller serão somadas as ideias de Antonio Candido em “O direito à literatura” e vários textos de Wolfgang Iser sobre o efeito estético do texto. Com a finalidade de investigar o tratamento que materiais didáticos atuais dão ao texto literário, serão analisados os “Caderno do Professor: Poetas da escola”, “Caderno do Professor: Se bem me lembro...”, “Caderno do Professor: A ocasião faz o escritor”, todos produzidos pela ONG Cenpec e distribuídos pelo MEC a todas as escolas públicas do país, para onde foram oferecidos os níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio, no ano de 2010, em ocasião da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. A proposta didático-pedagógica explicitada por este material é de que o ensino da língua portuguesa se dará de maneira contextualizada nos textos literários. Portanto, esta pesquisa visa identificar se a proposta de ensino da língua por meio dos textos literários é adequada às estratégias de leitura literária no que se refere à prerrogativa do elemento estético desses textos.

Palavras-chave: Formação do leitor. Ensino da literatura. Efeitos estéticos. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

ABSTRACT

This work aims to investigate to what extent the didactic and pedagogical strategies for use of literary texts, proposed by the didactic handbooks of the Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLP), prepared by Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – enable or hinder the reader's aesthetic formation. Another objective of this research is to analyze philosophical and literary theory texts which address issues related to the aesthetics of the literary text. By approaching the theoretical writings on aesthetics, produced in different historical moments, the conditions are sought to apply to the literary reading the methodologies that rose from the comprehension of the potential of the aesthetic effects of the text's verbal structures on the reader, that is, understanding how the aesthetic objectivity, embodied by the linguistic structure of the text, participates in the definition of reading. For this purpose, the methodology chosen for this study takes its start from Friedrich Schiller's ideas on man's aesthetic education, found in the homonymous book. To the considerations about the art form developed by Schiller will be added the ideas of Antonio Candido found in "The right to literature" and various texts by Wolfgang Iser on the aesthetic effect of the text. In order to investigate the treatment that current educational materials give to literary text, we will analyze the publications "Teacher's Notebook: School Poets", "Teacher's Notebook: If I do remember right ...", "Teacher's Notebook: The opportunity makes the writer", all produced by the NGO Cenpec and distributed by MEC (Ministry of Education) to all public schools throughout the Country, wherever the Elementary and Secondary Education levels were offered in 2010, on the occasion of the Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. The didactic and pedagogical proposal made explicit by this material is that the teaching of Portuguese language will be given in a contextualized manner in literary texts. Therefore, this research aims to verify whether the proposal of language tuition through literary texts is appropriate to literary reading strategies in relation to the prerogative of the aesthetic element of these texts.

Keywords: Reader's formation. Literature teaching. Aesthetic effects.

Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A ATUALIDADE DOS ESCRITOS DE SCHILLER QUANTO AO EFEITO DA ARTE SOBRE O SER HUMANO	27
2.1 O contexto histórico dos escritos de Schiller	27
2.2 A educação estética do homem - “primeiro escrito programático para uma crítica estética da modernidade”	30
2.2.1 <i>Configurações de princípios objetivos de ajuizamento do belo e do gosto sobre a obra de arte</i>	38
3 A ARTE PARTICULAR DA LITERATURA	42
3.1 Discussões preliminares sobre a questão da forma estética como experiência emancipadora na literatura	42
3.2 Ideias paradoxais	46
4 A LITERATURA COMO EVENTO	57
4.1 O acontecimento do texto	57
4.2 A comunicação literária	61
4.2.1 <i>A significação como maneira de apreender a experiência estimulada pelo efeito estético</i>	64
4.3 Os efeitos estéticos e os atos por eles estimulados ao invés dos resultados.....	67
5 O QUE ACONTECE AO LEITOR QUANDO LÊ UM TEXTO LITERÁRIO	71
5.1 Poemas	71
5.2 Memórias literárias	90
5.3 Crônicas	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	125

1 INTRODUÇÃO

Ao escolher como objeto de pesquisa os manuais didáticos criados pela ONG Cenpec, que foram utilizados na Olimpíada de Língua Portuguesa, em nível nacional, no ano de 2010, o aspecto que será ressaltado por esta investigação diz respeito à formação do leitor por meio dos textos literários incluídos no referido material didático.

Esta análise crítica do material didático será feita, porém, com base em critérios estéticos do texto literário e os possíveis efeitos dessa qualidade estética sobre o leitor. Como esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa 2: Texto, gênese e memória, e ao Projeto 3: "A Educação Estética do homem": o texto literário na formação humanística – coordenado pelo Prof^o. Dr. Audemaro Taranto Goulart, optou-se por iniciar as discussões sobre o elemento estético da criação artística e sua influência no humano a partir da obra a “Educação estética do homem”, de Friedrich Schiller.

O panorama da presente dissertação será traçado, portanto, por uma discussão inicial pautada em aspectos filosóficos ligados a uma definição geral do caráter estético da arte. Como o objeto estético que será tratado por esta análise é o literário, outra dimensão trabalhada na dissertação é a discussão no campo da teoria literária. Considerando-se esse aspecto, serão ressaltadas as ideias de Wolfgang Iser sobre o caráter estético da obra literária e seus efeitos sobre o leitor. Após fazer esse percurso por alguns aspectos do campo da Estética e da Teoria da Literatura, o material didático escolhido será analisado com base na função das estruturas linguísticas no interior do texto literário. A noção de estrutura linguística com a qual serão operadas as análises está relacionada com o que Iser propõe, ou seja, que o aspecto verbal do texto dirige, até certo ponto, a reação do leitor, impedindo sua arbitrariedade interpretativa. Essa noção revela que, para este autor, as estruturas do texto são a prefiguração da recepção, já que elas possuem um potencial de efeito que só será realizado com o papel do leitor. Assim, nessa acepção, o que se pode concluir é que, para Iser, as estruturas do texto são, ao mesmo tempo, estrutura verbal, à medida que dão forma ao texto, e estrutura afetiva, já que preenchem sua função à medida que afetam o leitor.

Contudo, o que se busca com esta pesquisa é perceber de que maneira o caráter estético dos textos literários, definidos com base nas reflexões teóricas dos referidos autores, é considerado, ou não, nos instrumentos didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa.

A premissa para esta pesquisa é de que o material didático em questão, ao explorar a forma linguística dos textos literários como modelo de escrita a ser proposto para os alunos do Ensino Fundamental, não poderá ignorar a função estética de tais textos e a sua influência

sobre o leitor. Nesse sentido, destacamos a discussão proposta no texto da pesquisadora Magda Soares, “A Escolarização da Leitura Literária”, no cenário nacional, sobre a adequação da escolarização da literatura. Para ela, o espaço escolar, com suas regras e formas de controle da leitura, não pode empobrecer a interação entre o leitor e o texto. Desse modo, se há uma reivindicação de uma mediação adequada do texto literário na escola, Magda Soares também reconhece que a “escolarização” da literatura é inevitável nesse espaço e aponta que negar essa prática seria negar a própria escola. Sendo assim, a autora avalia que o que se pode criticar e negar não é a escolarização da literatura mas

[...] a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 1998, p. 22).

Nesse artigo, a autora apresenta vários exemplos do que seria uma forma de escolarização inadequada da literatura. Dentre eles, ressalta que a apresentação dos textos em fragmentos impede a compreensão do todo e que sua utilização como instrumento de ensino da gramática e ortografia distorce a função estética do que é literário.

Assim, na perspectiva de apontar o que facilita e o que dificulta a formação do leitor, por meio das estratégias didático-pedagógicas dos manuais didáticos do Cenpec, serão discutidos os equívocos quanto à disjunção entre o elemento verbal e sua função estética. Outra intenção para esta pesquisa é de levantar o que é inadequado nestes instrumentos quanto ao modo de se ensinar os aspectos da forma do texto literário sem considerar a sua relação com os efeitos estéticos no leitor. Portanto, a pesquisa ressaltará a relação da forma verbal do texto literário com a sua função estética como condição preponderante na formação do leitor.

Assim, a trajetória teórica feita no presente texto não é simples, no sentido que aproximará textos de áreas diversas. Outro dificultador é pela opção de explorar no arcabouço teórico aqui elencado o conceito do que é estético para Shiller ao lado da discussão proposta por Iser sobre o efeito estético. Após atingir o conceito de efeito estético e sua relação com experiência de leitura, serão propostas algumas análises de textos literários, selecionados do material didático, tendo como base teórica a conceituação construída por esta pesquisa.

Desse modo, passa-se a apresentar a sequência dos capítulos e seções da dissertação, bem como o foco das discussões que serão neles abordadas.

Na análise dos escritos de Schiller, percebe-se que ele faz uma leitura aguda sobre os efeitos da Revolução Francesa na sociedade europeia, pois revela de maneira crítica as incoerências do homem de seu próprio tempo. Com a finalidade de encontrar uma maneira de libertar os homens do jugo de outros indivíduos de sua própria espécie, Schiller elabora um programa de formação do homem pela arte, publicado com o título de “A Educação Estética do Homem”, em 1795. Ao se debruçar sobre essa questão, o autor acaba por fazer uma análise social, política e filosófica de seu tempo. Assim, Schiller, ao mesmo tempo em que elabora um programa de formação estética, é o primeiro a fazer uma crítica à estética da modernidade e a se contrapor a Kant, estabelecendo os princípios objetivos do gosto e do belo.

Ler os escritos de Schiller para esta pesquisa foi uma atividade muito prazerosa, suas ideias e maneira de escrever enchem o leitor de um sentimento de “superação do caos”¹, suas palavras são inspiradoras, seu tom é de conciliação. Isso a despeito das incoerências nos escritos desse autor idealista que, mesmo constatando que a modernidade impunha um ritmo próprio para o cotidiano, acreditava no homem do porvir. Porém, são seus princípios objetivos para a análise estética que tecerão a linha condutora da metodologia desta pesquisa. A partir do que, as ideias de Antonio Candido (2004, 2006) e Wolfgang Iser (1996, 2002) sobre a objetividade estética serão conclamadas a atualizarem a discussão e dar o tom da análise final do material didático eleito para a pesquisa, os manuais didáticos do Cenpec. Os conceitos de Wolfgang Iser sobre os efeitos estéticos do texto literário serão os operadores para minha análise crítica do referido material didático.

No capítulo **A atualidade dos escritos de Schiller quanto ao efeito da arte sobre o humano**, será evidenciado que o autor enfatiza o caráter pedagógico de suas estratégias estéticas para a tarefa histórica a ser enfrentada, ou seja, oferecer condições subjetivas ao homem para se apoderar de sua própria liberdade. Na seção **O contexto histórico dos escritos de Schiller**, será mostrado como esse autor identifica em sua sociedade as causas da submissão do homem ao poder do Estado. Denuncia o indivíduo alheio à sua natureza racional libertária e formula um pensamento em que a exigência racional da liberdade é a propulsora do homem emancipado do porvir. Mas é justamente a ausência de tal sujeito que Schiller deplora. O capítulo buscará evidenciar como Schiller denuncia as condições do homem moderno que se apresenta como um todo cindido e antagônico. Na sua percepção sobre a sociedade da época, ele levanta os aspectos da fragilidade dela para mostrar que se equilibra pelo contrapeso dos seus males: de um lado, a selvageria dos que vivem presos às

¹Expressão usada por Antonio Candido (2004), em “O direito à literatura”, texto que será analisado nesta pesquisa, no capítulo 2.

coerções do reino das necessidades e às sujeições de todas as formas de tutela; de outro, a lassidão daqueles sobre os quais o Iluminismo tivera até então um efeito tão unilateral quanto superficial. Schiller pensava num esclarecimento definido pela máxima do pensar por si mesmo, livre de toda tutela, de toda heteronomia. Assim, o filósofo depositava sua esperança justamente na formação do homem e no papel que a arte e o gosto deveriam desempenhar aqui. À arte caberia mediar o processo em que o sujeito alienado em si mesmo retomasse um sentido de vida comum.

Na seção intitulada **A Educação estética do homem - “primeiro escrito programático para uma crítica estética da modernidade”**, buscar-se-á respaldo na leitura que Jürgen Habermas (2004) faz sobre os escritos de estética nas cartas do autor do século XVIII, para que os princípios da estética de Schiller sejam compreendidos em contexto contemporâneo. Assim, será ressaltado o ponto de vista de Habermas ao apontar Schiller como o primeiro pensador a criar um programa para uma crítica da estética moderna. Por meio das reflexões de Habermas será mostrado que, na elaboração de seu programa, Schiller espera da arte um papel decididamente social e revolucionário. A partir daí, Habermas confere à arte a tarefa histórica de reconciliar a “modernidade em conflito consigo mesma” e, para isso, ela não pode atingir apenas os indivíduos (HABERMAS, 2004, p. 65-66). Para que esse fim seja alcançado, Habermas entende que Schiller propõe transformar as formas de vida compartilhadas pelos indivíduos. É por essa ênfase no papel coletivo como fator de transformação social mediada pela estética que Habermas aponta a “força comunicativa, solidária, fundadora de comunidade” contida no caráter público da arte defendido por Schiller.

Na seção intitulada **Configurações de princípios objetivos de ajuizamento do belo e do gosto sobre a obra de arte**, torna-se clara a ideia de que o que se delineia na proposta de Schiller é que somente o processo de formação é capaz de pôr fim ao conflito entre as legislações da natureza e do espírito; da sociedade e da filosofia; sensibilidade e entendimento; impulso material e formal. Assim, será possível perceber que a conclusão a que chega Schiller é que para que o estado naturalmente dinâmico e o racionalmente ético não se confrontem como estranhos e, sim, convirjam, o homem do porvir deve ser convocado a agir sobre efeito da realização da razão. Desse modo, ele espera que a vontade individual possa se coadunar com a geral em um “sentido comunitário”. Sem se opor, Habermas ressalta que para Schiller é a arte o *médium* do processo de formação, pois ela provoca “uma disposição intermediária, em que a mente não é constrangida nem física nem moralmente, embora seja ativa dos dois modos” (SCHILLER apud HABERMAS, 2000, p. 68). Esse caráter da arte é

assegurado pela sua natureza de jogo das aparências onde aquilo que a arte mostra, não sendo a realidade cotidiana e pragmática, permite que o indivíduo, em sua presença, aja sem se sentir coagido por forças do mundo vivido.

Nesse processo de representação, será visto como Schiller acreditava que o indivíduo poderia se ver interpelado sobre questões caras à sua condição individual e comunitária, situação que poderia promover a reflexão do sujeito frente a sua condição social. Assim, livre de coerções, cada indivíduo poderia tomar consciência da sua condição na sociedade por meio do impulso estético. Esse efeito da arte sobre o humano é visto por Schiller como a realização da razão, pois o indivíduo é levado a experimentar emocional e cognitivamente o mundo de aparência instituído pelo jogo estético. A relação de jogo estético a ser estabelecida entre mundo da aparência e mundo vivido só será possível por meio das faculdades da razão e emoção, postas em exercício nos indivíduos. A arte então deve ter um caráter generalizador que promova o entendimento entre a espécie humana, já que o objeto que apresenta, mesmo sendo obra de criação do artista, permite que os indivíduos percebam a realidade a que fazem menção. Esse caráter generalizador é a forma estética.

Ao final das exposições sobre a educação estética, será possível perceber que Schiller concebe a obra de arte como sendo dotada de uma forma que possibilita ao indivíduo educar seus sentimentos para um convívio ético com a sociedade. A forma bela a partir da qual o homem pode ser educado não é alcançada pela simples imitação da natureza, ela é alcançada pela mediatização subjetiva do artista que, porém, não a deve submeter à sua técnica de criação. A forma bela deve ser determinada pela representação da essência do objeto a ser representado, ao artista caberá conceber sua arte a partir de um princípio objetivo da qualidade essencial dos objetos da natureza física. É na luta entre a natureza do que será imitado, a técnica do artista e a natureza do objeto a partir do qual será criada a forma artística, que a bela aparência se torna possível. Assim, o objeto estético ergue-se de maneira autônoma entre essas três naturezas. Por ser proposta de modo livre, a experiência da beleza deve promover a educação da sensibilidade bruta de maneira a provocar no indivíduo a vontade de reorganizar-se estabelecendo uma relação ética com seus iguais a partir da harmonização entre a sensibilidade bruta e a razão formal. A partir do que é proposto por Schiller como a experiência do belo, fica claro que o indivíduo deverá buscar sua harmonia com a sociedade dando uma nova forma a si próprio.

Schiller não visava a estetizar as relações de vida, mas revolucionar as relações do entendimento recíproco ao reconhecer a arte como exteriorização do indivíduo livre e, por isso mesmo, propô-la como meio de comunicação intersubjetiva.

No capítulo **A arte particular da Literatura**, será apresentada uma perspectiva de Antonio Candido, a partir de “O direito à literatura”, sobre o papel da literatura na formação da sociedade numa aproximação com as ideias pedagógicas de Schiller sobre a arte. As interseções das concepções de ambos na definição do que seria a forma artística e seus efeitos para a humanidade é o ponto alto do cotejamento entre suas teorias.

Na seção **Discussões preliminares sobre a questão da forma estética como experiência emancipadora na literatura**, será apresentada a visão de Antonio Candido sobre os efeitos da forma artística. As concepções de estrutura do texto, de Wolfgang Iser, complementarão essa discussão no capítulo seguinte. No entanto, na opinião de Antonio Candido, a forma na arte é redentora do caos individual. A partir do que diz e como diz, o poeta e o ficcionista propõem ao leitor experimentar a vida pelo texto. Quando o poeta e o prosador organizam as palavras, essa habilidade gera uma força que propõe ao leitor um modo de ver as coisas através de um modelo de coerência e, ainda que não seja percebido, a partir da obra literária o leitor torna-se capaz de ordenar a própria mente e sentimentos. Como consequência, torna-se mais capaz de organizar a sua visão do mundo. Esses efeitos dos textos devem ser assegurados pelo código, pela estrutura textual, pela forma artística, portanto.

Antonio Candido (2004) confere força à sua defesa sobre a função da literatura apontando a existência de manifestação literária entre todos os povos. Esse fato deveria ser a confirmação da necessidade da literatura entre todas as sociedades. Porém, como contraponto, na seção intitulada **Ideias paradoxais**, será apresentada uma leitura crítica do texto “O direito à literatura”. No artigo “Além da Literatura”, Marcos Piason Natali (2006) denuncia no texto de Antonio Candido uma omissão na discussão da literatura como instituição de poder. A partir de uma postura universalizante e democratizante sobre o conceito de literatura, o texto de Candido acaba por camuflar as tensões que os Estudos Culturais vêm apontando há tempos nessa instituição. Porém, Marcos P. Natali apresenta uma tensão interna no artigo de Antonio Candido à medida que este afirma que todos têm literatura, tudo é literatura, mas finaliza suas ideias propondo um modelo pedagógico, portanto, reivindica uma necessária e ampla formação cultural.

Para demonstrar como Antonio Candido (2006) assume uma atitude mais clara em relação às diferenças culturais, serão apresentadas suas ideias sobre o conceito de literatura e sua dimensão político-social veiculadas em “Literatura e subdesenvolvimento”. Nesse artigo, o autor aborda o deslocamento da função do conceito de nação em diferentes momentos históricos do país dentro da perspectiva da produção cultural de margem.

Ainda nessa seção será apresentada a defesa que Leyla Perrone-Moisés (2006), no artigo “Literatura para todos”, faz do ensino da Literatura na escola média e na universidade. Ela toca num ponto importante, a crise da leitura como instituição e evidencia uma problemática que ameaça o “direito à literatura” na sala de aula bem como seu espaço nos órgãos de fomento à pesquisa. As reflexões, os argumentos e a bibliografia que Perrone-Moisés elenca fundamentam sua leitura crítica do documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, versão 2002, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujo discurso se constitui, na opinião da teórica, uma ameaça à literatura. Para embasar sua defesa, a autora retoma os argumentos de Antonio Candido em “O direito à literatura”.

Também serão apresentadas as considerações sobre um documento posterior, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* 2006, que garante à Literatura uma especificidade da qual foi destituída pelo primeiro documento. Fica estabelecida por essa nova proposição curricular uma área de Conhecimentos de literatura. Porém, será mostrado que a alteração curricular não elimina a tensão e o debate sobre uma crise na literatura como instituição. Assim, o que Perrone-Moisés problematiza, acerca das defesas que se têm feito sobre a abertura da literatura para as minorias sociais será apresentado por meio de uma aproximação entre suas defesas, o que os documentos de diretrizes curriculares propõem e as considerações de Antoine Compagnon (1996) sobre os cinco paradoxos da modernidade, a partir de sua obra de mesmo nome. Comparando o que é apresentado por essas diversas vozes representadas pela autora, pelo documento e por Compagnon o que se pretende é mostrar como é inevitável a tensão ao se definir literatura na contemporaneidade.

No capítulo **A literatura como evento**, serão abordados os conceitos referentes à experiência da leitura literária como possibilidade de vivência da realidade criada pela ficção. As seções desse capítulo retomarão insistentemente a relação entre texto/leitor, princípio basilar para a defesa do conceito de leitura como processo. Tal argumentação tem como finalidade revogar a ideia recorrente de que o texto tem um sentido a ser desvendado. O capítulo buscará, nas ideias de Wolfgang Iser a respeito dos efeitos estéticos do texto sobre o leitor, os argumentos necessários para a defesa da leitura como o acontecimento do texto na consciência leitora e a multiplicidade de sentidos decorrentes dessa interação leitor/texto.

Na seção **O acontecimento do texto**, abordar-se-á a experiência que a leitura literária pode garantir ao seu receptor como advinda de uma textualidade que confere ao texto o estatuto de literário. Portanto, como premissa para as conclusões desse capítulo, considero a formulação sobre o aspecto estrutural do texto literário proposta por Wolfgang Iser (1996), em seu livro *O Ato da leitura*, de que o texto é a “prefiguração da recepção, tendo com isso

um potencial de efeito cujas estruturas põem a assimilação em curso e a controlam até certo ponto” (1996, p. 7). Nesse sentido, o efeito estético realizar-se-ia por essa constituição específica do texto literário, no qual a estrutura verbal deve ser potencialmente estimuladora da reação estética. Posto isso, importa a uma análise literária considerar como um texto provoca os efeitos estéticos em sua recepção e de que forma o leitor apreende os seus sentidos.

As formulações sobre o aspecto estrutural do texto literário ou da forma estética proposta por Iser serão abordadas nesse capítulo, ampliando e dando consistência aos argumentos de uma educação pela arte. A formação estética proposta por Schiller e os apontamentos de Antonio Candido sobre o poder organizador da vida pelo código literário serão esmiuçados a partir da ideia da estrutura verbal do texto literário como prefiguração objetiva do caráter estético do texto literário. Iser, como herdeiro de uma tradição que concebe a forma artística como objetivação estética, permitirá que seus conceitos sobre o ato de leitura garantam, ao mesmo tempo, a ideia de formação do humano pela literatura, objetivação estética pela estrutura textual intencional e o conceito de alteridade que resgata o sujeito de sua individualidade alienante. Assim, na seção **A comunicação literária**, serão abordados os efeitos da literatura sobre a vida coletiva da espécie humana. O texto literário será compreendido como um ato intencional dirigido a um mundo e criador de realidades compartilháveis com o leitor.

Na seção seguinte, **A significação como maneira de apreender a experiência estimulada pelo efeito estético**, ao considerarmos o texto literário como uma criação estética, será apresentado de que maneira ele demanda do leitor a realização do seu potencial de sentido. Isso é propiciado pela materialidade do texto que é organizada pelas suas estruturas. Salientar-se-á que o leitor experimenta os efeitos estéticos e, só depois, concretiza essa experiência na significação do texto. Essas fases serão mais ou menos adequadas conforme o potencial do texto de provocar no leitor o uso de suas faculdades de sensibilidade e razão. Isso se dá porque, no processo de leitura, tanto as capacidades emotivas quanto as cognitivas são acionadas.

Na última seção do capítulo, **Os efeitos estéticos e os atos por eles estimulados ao invés dos resultados**, será explicitada a noção de educação estética incorporada no processo de formação de leitores, ressaltando a função estética do texto literário em contraposição a uma prática crescente, nos espaços escolares, de lidar com a leitura literária visando somente à função discursiva do texto e a uma fixação de sentidos. Nesse capítulo será proposta uma atualização da teoria que provocou o estudo em questão. Tendo as ideias de estética de

Schiller um princípio de contemplação, será necessário adequar esse princípio em uma formação estética a partir de uma concepção contemporânea de leitor que é coparticipante da obra. Assim, a compreensão de um texto literário seria proposta ao jovem leitor a partir de seus efeitos estéticos e da experiência que estes podem lhe proporcionar. Os atos de leitura tornam o leitor responsável pela realização do potencial de sentido do texto, o que é diferente de propor ao leitor estratégias de interpretação que buscam por um significado depositado no texto.

No capítulo **O que acontece ao leitor quando lê um texto literário**, serão analisados alguns textos literários que compõem os manuais didáticos elaborados para a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Esse material foi elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) em parceria com a Fundação Itaú Social e o Ministério da Educação (MEC), para ser utilizado no ano de 2010 por professores em escolas públicas de todo o Brasil. Além dos textos literários, serão feitas análises críticas da proposta de se trabalhar os textos literários na sala de aula bem como compreender qual a concepção de leitura é evidenciada pelas estratégias interpretativas propostas pelos manuais. Interessa a esta análise perceber, sobretudo, a adequação da proposta de formação de leitor aplicada à leitura literária. As seções desse capítulo, intituladas respectivamente **Poemas**, **Memórias literárias**, **Crônicas**, tratarão das análises literárias de textos diversos com a finalidade de perceber de que maneira o texto literário é mediado pelo material didático em questão. Na concepção dos manuais está explicitado que seu objetivo é ensinar a Língua Portuguesa por meio de estratégias contextualizadas. As análises que serão feitas buscarão evidenciar como é explorada a referida contextualização da língua nos textos literários.

Os textos escolhidos para as análises obedeceram a diferentes critérios, alguns foram escolhidos pela simplicidade de sua estratégia criativa. Buscava-se com esse critério perceber se a facilidade em identificar as estruturas linguísticas criadoras dos efeitos estéticos seria, como consequência, percebida pelos autores do material e, assim, fossem explorados os efeitos estéticos como decorrentes da estrutura linguística do texto. Outros textos foram escolhidos por serem marcadamente de um tempo histórico diverso, com o propósito de se perceber se o material exploraria tais evidências e de que maneira o faria. Outros textos foram usados por sua complexidade estrutural com a finalidade de compreender como o material didático explorava as instâncias enunciativas dos textos literários. As análises também buscarão compreender em que medida o contexto escolar e suas estratégias possibilitam ou dificultam a formação estética do aluno.

Os textos de Wolfgang Iser, por serem entendidos nesta pesquisa como atualização do conceito de formação estética, ao confirmar a estrutura do texto como causa objetiva do efeito estético, fundamentarão essas análises. Tentou-se, ao longo do texto, construir um discurso claro para que o professor que lida com as atividades de leitura literária em sala de aula, com os jovens leitores, não se perdesse na complexidade dos textos teóricos escolhidos para embasar a pesquisa. Assim, em muitos capítulos, optou-se pela repetição dos conceitos que importam à compreensão do que seriam os efeitos estéticos como decorrentes dos atos de leitura do texto literário.

2 A ATUALIDADE DOS ESCRITOS DE SCHILLER QUANTO AO EFEITO DA ARTE SOBRE O SER HUMANO

O contexto histórico das ideias de Schiller sobre o belo foi marcado pelos efeitos da Revolução Francesa e a constatação de que o homem carecia de condições subjetivas para se emancipar. A proposição de uma educação estética, cuja finalidade era de formar o homem para a liberdade, evidencia-se o papel social e revolucionário da arte na sociedade do século XVIII. Entretanto, na sociedade atual é possível perceber que o homem ainda necessita de uma educação que lhe proporcione condições para se apoderar de sua própria liberdade.

2.1 O contexto histórico dos escritos de Schiller

Os escritos estéticos de Schiller foram produzidos praticamente entre 1791 e 1795. E, por três anos, o príncipe dinamarquês Frederic Cristiano de Augustenburg lhe ofereceu uma pensão que lhe possibilitou uma leitura empenhada da obra de Kant². O mais conhecido fruto desse mecenato, o livro *Sobre a educação estética do homem*, delineou-se numa série de cartas destinadas ao príncipe dinamarquês e publicadas em 1795, em três partes, na revista *Die Hore*, revelando ser o maior e mais ambicioso projeto de Schiller como publicista. As cartas são marcadas pelo viés educativo e político, o que torna Schiller um pensador cuja exploração da estética vai muito além do belo (GOULART, 2011).

Assim, as posições de Schiller nascem das reflexões kantianas. Como Kant, Schiller defendia a autonomia das esferas estética, teórica e moral. Desse ponto de vista, tanto para um quanto para o outro, a arte, uma vez liberta de constrangimentos externos, como os da própria religião, poderia assumir o papel de princípio unificador da cultura. Segundo Ricardo Barbosa³ (2004, p. 7-9), a questão maior que se colocava como problema para que Schiller desvendasse o processo completo de como a estética se tornaria esse princípio unificador era como as esferas estética, teórica e moral se comunicam entre si e reagem sobre a vida cotidiana.

Mas as ideias de Schiller são, sobretudo, uma tomada de posição diante da obra de Kant, que deixa estagnar a *Aufklärung*⁴ no intelectualismo da cultura teórica e a degeneração

² Em *Crítica da faculdade do juízo*, publicada em 1790, Kant afirmava que não era possível estabelecer um critério objetivo para o belo, contra o que Schiller desenvolve sua objetividade estética fundada na forma livre da aparência do objeto artístico.

³ Ricardo Barbosa é professor do Departamento de Filosofia da UERJ e estudioso dos escritos sobre estética de Schiller, além de ter traduzido várias obras do escritor e pensador alemão.

⁴ Essa palavra tanto pode significar Iluminismo como esclarecimento. Neste contexto, assume o primeiro sentido.

da Revolução Francesa no Terror. Na segunda carta ao príncipe dinamarquês, Schiller questiona se não seria anacrônico fazer a beleza preceder a liberdade. Tal preocupação se evidencia na seguinte interpelação ao seu interlocutor:

Não haveria uso melhor para que a liberdade que me concedeis do que chamar vossa atenção para o palco das belas-artes? Não será extemporânea a busca de um código de leis para o mundo estético, quando o moral tem interesse tão mais próximo, quando o espírito de investigação filosófica é solicitado urgentemente pelas questões do tempo a ocupar-se da maior de todas as obras de arte, a construção de uma verdadeira liberdade política? (SCHILLER, 1990, p. 25).

Essas questões revelam o caminho que Schiller irá trilhar com suas cartas, o dos efeitos do gosto e da arte sobre a formação do homem, inclusive para a política. Para além do aspecto estritamente filosófico, ele colocava em questão a preocupação com o mundo estético já que os assuntos do mundo político eram imediatos e, por causa dessas outras urgências, uma investigação sobre o belo e o gosto parecia supérflua e extemporânea. Essas proposições colocadas por Schiller e o prosseguimento da discussão na referida carta revelam sua reflexão concentrada nas relações entre as esferas estética e moral, mais precisamente, entre a arte e o gosto, por um lado, e o espectro da razão prática, por outro, o que envolve a moral, o direito e a política.

Schiller acreditava que a chave para a solução das questões do “mundo político” teria de ser forjada precisamente no “mundo estético”. Estava convencido de que a obra da “criação política” ainda esperava pelo seu artífice e, se se quer essa obra, tem-se que formar o seu artista.

Assim, as reflexões de Schiller partiam de sua compreensão sobre o momento histórico profundamente marcado pelas questões da Revolução Francesa. Era preciso tomar partido e avaliar as consequências do que se passava do outro lado do Reno, naquela nação “rica em espírito” e “plena de coragem”. Na correspondência com o príncipe, estará em jogo o problema dos efeitos da arte e do gosto na formação do cidadão do novo Estado⁵ exigido pela revolução burguesa⁶. Sob o impacto das consequências da Revolução Francesa: o Terror⁷, no

⁵ No contexto da *Educação estética do homem*, o termo Estado varia de sentido. Pode significar estado regulador; estado moderno do porvir; estado como representação genérica do que é moral ou estado como promovedor das condições para a educação que tira o homem da sujeição às ordens determinadas pela esfera civil.

⁶ Como explica Ricardo Barbosa: “o problema histórico da revolução burguesa é a instituição da liberdade como a obra de fundação do Estado racional”, porém esse Estado parece requerer “justo o que ainda tem de ser criado: o caráter do cidadão” (2004, p. 27).

⁷ O Terror, a selvageria vencem o que seria o momento heroico da burguesia, daí a urgência em superar o intelectualismo e a cultura teórica em que se transformou o Iluminismo, já que sua expressão prática foi a Revolução Francesa.

qual Schiller viu o espectro da selvageria, era exigido pensar a revolução nos limites da razão. Ainda recorrendo a Kant, o que se testemunhava naquele momento da história deveria interessar a todos que pensassem por si mesmos, no exato sentido da definição de *Aufklärung* (BARBOSA, 2004, p. 18-32).

A preocupação fundamental de Schiller é com a ausência das condições subjetivas necessárias ao estabelecimento de um Estado racional, perceptível na carta IV.

A razão pede unidade, mas a natureza quer multiplicidade, e o homem é solicitado por ambas as legislações. A lei da primeira está gravada nele por uma consciência incorruptível; a da segunda por um sentimento inextinguível. Daí ser sempre testemunho de uma formação cultural ainda precária se o caráter ético só se afirma com o sacrifício do natural; e é ainda muito imperfeita uma constituição do Estado que só seja capaz de produzir a unidade pela supressão da multiplicidade. O Estado não deve honrar apenas o caráter objetivo e genérico nos indivíduos, mas também o subjetivo e específico; não deve, ao ampliar o reino invisível dos costumes, despovoar o reino do fenômeno (SCHILLER, 1990, p. 36).

A falta de condições subjetivas do homem para a liberdade é o que leva Schiller a enfatizar o caráter pedagógico de suas estratégias estéticas para a tarefa histórica a ser enfrentada. Ele vê a exigência racional da liberdade na formação de um sujeito social competente. Mas é justamente a ausência de tal sujeito que Schiller deplora. Ele denuncia as condições do homem moderno que se apresenta como um todo cindido e antagônico. Na sua percepção sobre a sociedade da época, levanta os aspectos de sua fragilidade. Ela se equilibra pelo contrapeso dos seus males: de um lado, a selvageria dos que vivem presos às coerções do reino das necessidades e às sujeições de todas as formas de tutela; do outro, a lassidão daqueles sobre os quais a *Aufklärung* tivera até então um efeito tão unilateral quanto superficial. Na carta V, evidencia-se sua crítica social:

Nas classes mais baixas e numerosas são-nos expostos impulsos grosseiros e sem lei, que pela dissolução do vínculo da ordem civil se libertam e buscam, com furor indomável, sua satisfação animal. [...] Do outro lado, as classes civilizadas dão-nos a visão ainda mais repugnante da languidez e de uma depravação do caráter, tanto mais revoltante porque sua fonte é a própria cultura. Não recorro mais que filósofo, antigo ou moderno, fez a observação de que o mais nobre é que é o mais abominável em sua destruição; observação que revela sua verdade também na moral. Do filho da natureza resulta, quando descamba, um furioso; do discípulo da arte, um indigno. A ilustração do entendimento, da qual se gabam não sem razão os estamentos refinados, mostra em geral uma influência tão pouco enobrecedora sobre as intenções que até, pelo contrário, solidifica a corrupção por meio de máximas. [...] O egoísmo fundou o seu sistema em pleno seio da sensibilidade mais refinada, e experimentamos todas as infecções e todos os tormentos da sociedade, sem que daí saia um coração sociável. (SCHILLER, 1990, p. 36).

Para Schiller, a necessidade de uma transformação radical da sociedade era de tal modo grave que proibia toda ilusão, toda crença ingênua nas grandes rupturas, nas explosões espetaculares da estrutura social, mas desprovidas de lastro cultural. A consciência de que a ideologia do Iluminismo, segundo a qual a instrução traz automaticamente todos os benefícios para a humanização do homem e o progresso da sociedade, foi abalada. Segundo Ricardo Barbosa (2004, p. 25-27), assim como Kant, Schiller pensava num esclarecimento definido pela máxima do pensar por si mesmo, livre de toda tutela, de toda heteronomia.

A partir dessas análises em suas cartas iniciais, Schiller prevê as reais dificuldades para a instituição da liberdade, as quais seriam bem mais profundas, desautorizando toda expectativa de mudanças a curto e médio prazos. A “criação política”, a “mais maravilhosa de todas as obras de arte”, a “monarquia da razão”, careceria ainda de uma cultura na qual o caráter do cidadão, seu criador, deveria ser formado num processo longo e trabalhoso. Mas se Schiller guardava alguma esperança de uma “regeneração no âmbito político”, ele a depositava justamente na formação do homem e no papel que a arte e o gosto deveriam desempenhar aqui. A arte deveria mediar o processo em que o sujeito alienado em si mesmo retomasse um sentido de vida comum.

2.2 A educação estética do homem - “primeiro escrito programático para uma crítica estética da modernidade”

Jürgen Habermas (2002), em *O discurso filosófico da modernidade*⁸, dedica um excurso a Schiller no capítulo sobre Hegel, desenvolvendo argumentos que destacam a importância de Schiller como responsável pelo “primeiro escrito programático para uma crítica estética da modernidade”. Segundo Habermas, a partir da modernidade cindida, Schiller confere à arte um poder unificador, já que ele a concebe como “forma de comunicação” que intervém nas relações intersubjetivas dos homens. A razão de Schiller ser excurso de Hegel é que, tradicionalmente, a importância de seus estudos sobre estética é vista como um elo que liga as ideias de Kant sobre a autocompreensão da modernidade e a promessa de unificação da humanidade; no caso do jovem Hegel, a filosofia assume o lugar da religião na função de unificação, mas como “ideias estéticas” (HABERMAS, 2000, p. 47), a fim que o povo e os filósofos sejam contemplados em seus interesses.

⁸Nesta obra, Habermas constrói seu próprio discurso sobre a modernidade fazendo uma análise de filósofos a partir de Hegel, passando pelas discussões de filósofos pós-estruturalistas, como Derrida e Foucault, e finalizando com discussões em torno de uma razão comunicativa que romperia a razão centrada no sujeito.

De acordo com Habermas (2000, p.66), Schiller deixa claro já na IV carta que a arte é o *médium* pelo qual o gênero humano se forma para a verdadeira liberdade política, sendo que o contexto coletivo de vida de povo é onde se processa essa formação. Quando, portanto,

[...]a razão transporta para a sociedade física sua unidade moral, ela não deve ferir a multiplicidade da natureza. Quando a natureza procura afirmar sua multiplicidade no edifício moral da sociedade, isso não deve acarretar ruptura alguma à unidade moral; a força vitoriosa repousa a igual distância da unidade e da confusão. É preciso, portanto, encontrar *totalidade* de caráter no povo, caso este deva ser capaz e digno de trocar o Estado da privação pelo Estado da liberdade. (SCHILLER, 1990, p. 32).

Nesses escritos sobre a estética, Schiller confere à arte um papel decididamente social e revolucionário. Sendo assim, para que a arte cumpra a tarefa histórica de reconciliar a “modernidade em conflito consigo mesma”, ela não pode atingir apenas os indivíduos (HABERMAS, 2004, p. 65-66). Para que esse fim seja alcançado, deve, antes, transformar as formas de vida compartilhadas pelos indivíduos. É por essa ênfase no papel coletivo como fator de transformação social mediada pela estética que Habermas aponta a “força comunicativa, solidária, fundadora de comunidade” (2004, p. 66). Para Schiller, trata-se do *caráter público* da arte.

Habermas salienta que Schiller desenvolve sua reflexão sobre o presente fazendo uma concorrência do novo com o antigo como ponto de partida para uma autocertificação crítica da modernidade, o que foi a polêmica em torno do caráter modelar da arte clássica em seu tempo. Assim, Schiller constata que, embora a poesia e a arte gregas

[...] decompussem a natureza humana e a projetassem, ampliada em suas partes, em seu glorioso círculo divino, não a dilaceravam, mas a mesclavam de maneiras diversas, já que em deus algum faltava a humanidade inteira. Quão diferente é a situação entre nós modernos! Também entre nós se projetou a imagem da espécie, ampliada em suas partes, nos indivíduos – mas por fragmentos, não em combinações alteradas, de modo que, para reconstituir a totalidade da espécie, seria preciso indagar, um a um, todos os indivíduos. (SCHILLER, 1990, p. 40).

Ou seja, para os gregos antigos, o espírito e os sentidos não pertenciam a territórios distintos como se concebe hoje. Sendo assim, a poesia não estava separada da vida vivida e às investigações filosóficas não era reservado um mundo utópico. Daí não serem razão e natureza dissidentes uma da outra. Desse modo, quando se tomava a espécie humana, encontrava-se ali o indivíduo em sua comunidade.

Schiller avalia, entretanto, que a arte clássica é perfeita, mas ingênua, entendendo que o homem, ao dar-se conta de sua subjetividade, cria a arte reflexiva da modernidade. Para que se possa compreender a complexidade de suas ideias sobre a estética é preciso perceber que,

na sua avaliação, a poesia grega é perfeita, pois é fruto da criatividade daquele homem que tem uma relação de unidade com a natureza, vendo-se refletido nela. Já o homem moderno, que recusa as certezas ingênuas sobre o mundo, tem como fonte de inspiração a dúvida. As questões que ele coloca frente ao mundo é que possibilitam suas criações. É por isso que Habermas (2000, p. 50-51), citando Jauss, observa que Schiller, em seu trabalho *Poesia ingênua e sentimental* (1796), contrapõe a arte clássica, da imitação da natureza, à arte moderna, que se torna um ato de liberdade e de reflexão.

A partir dessa reflexão, Schiller (apud HABERMAS, 2000, p. 50-51) estabelece uma hierarquia em termos de uma filosofia da História, entre a Antiguidade e a época moderna. Para ele, a aspiração da arte moderna do ideal de uma unidade entre a natureza sensível do homem e a razão é “infinitamente preferível” à meta que a arte antiga atingiu com a beleza da natureza imitada. Assim, naquele momento histórico, a arte romântica⁹ estabelece uma relação com a natureza a partir da subjetividade. Nesse contexto, a natureza já não se impõe exteriormente, como mundo estranho, mas aparece por sua retomada espiritual como exteriorização de um interior.

Entretanto, como a modernidade é caracterizada pela cisão entre natureza, sociedade e razão, a arte moderna, reflexo desse pensamento, ao mesmo tempo em que se liberta da mimese da beleza da natureza, só poderá representar o homem e seu mundo em fragmentação, pois o próprio homem se torna uma barreira para a arte do absoluto.

A cisão moderna é o fator que propulsiona o caminhar do homem. Schiller reconhece sempre a necessidade de desenvolvimento científico e sabe que isso só será possível com as especializações das áreas de conhecimento. No entanto, ele não deixa de criticar a sociedade burguesa como sendo o “sistema do egoísmo”, pois o processo coisificado da economia separa fruição do trabalho, o meio e o fim, o esforço e a recompensa. Tem-se, assim, a mecânica de uma engenhosa engrenagem que serve para o aparelho autonomizado do Estado, que aliena os cidadãos “classificados” como objetos de administração e “subsumidos sob frias leis”. Schiller avalia que o desenvolvimento da sociedade vai, pouco a pouco, aniquilando

[...] a vida concreta individual, para que o abstrato do todo prolongue sua existência precária, e o Estado continua eternamente estranho aos seus cidadãos, pois que o sentimento não pode encontrá-lo em parte alguma. Forçada a simplificar a multiplicidade dos homens pela classificação e recebendo a humanidade somente por representações de segunda mão, a parte governante acaba por perdê-la

⁹A arte romântica, no sentido usado por Habermas, é o momento em que a arte assume sua limitada condição de encarnar o absoluto e, por isso mesmo, ganha valor como arte reflexiva. Desse modo, contrapondo-se à imitação da natureza na antiguidade clássica, o romantismo europeu inaugura a arte moderna como ato de liberdade e reflexão.

completamente de vista, já que a mistura a um mero produto do entendimento, e a parte governada não pode receber senão com frieza as leis que são tão pouco endereçadas a ela. (SCHILLER, 1990, p. 38).

Com a crítica ao trabalho alienado e à burocracia, Schiller denuncia a fragmentação de que o homem foi vítima, a qual foi provocada pela civilização especializada, pela ciência intelectualizada que acabou por romper a unidade ingênua e afastar a humanidade da busca de soluções dos problemas do cotidiano. Segundo o filósofo,

Sofrendo esta dupla pressão, do interior e do exterior, poderia a humanidade tomar caminho diverso daquele que realmente tomou? Enquanto se empenha pelas propriedades inalienáveis no reino das ideias, o espírito especulativo teve de tornar-se um estranho no mundo sensível, perdendo a matéria em troca da forma. O espírito de negócio, fechado num círculo uniforme de objetos e, neste, enclausurado ainda mais pelas fórmulas, tinha de perder de vista o todo e empobrecer juntamente com sua esfera. [...] Por isso o pensador abstrato tem, frequentemente, um coração frio, pois desmembra as impressões que só como um todo comovem a alma; o homem de negócios tem frequentemente um coração estreito, pois sua imaginação, enclausurada no círculo monótono de sua ocupação, é incapaz de elevar-se à compreensão de um tipo alheio de representação. (SCHILLER, 1990, p. 38-39).

Para Schiller, somente o processo de formação é capaz de pôr fim ao conflito entre as legislações da natureza e do espírito; da sociedade e da filosofia; sensibilidade e entendimento; impulso material e formal. Para que o estado naturalmente dinâmico e o racionalmente ético não se confrontem como estranhos e, sim, convirjam, Schiller convoca o homem do porvir a agir sobre efeito da realização da razão. Assim, ele espera que a vontade individual possa se coadunar com a geral em um “sentido comunitário”.

Essa conclusão é muito importante no curso do pensamento de Habermas, pois Schiller, como o próprio Habermas salienta, apresenta

[...] a realização da razão como uma ressurreição do sentido comunitário destruído; ela não pode simplesmente resultar nem da natureza nem da liberdade [subjativa], mas apenas de um processo de formação que, para pôr fim ao conflito daquelas duas legislações, tem de remover do caráter físico da primeira [natureza] a contingência da natureza exterior e do caráter moral da segunda [liberdade] a liberdade da vontade. (HABERMAS, 2000, p. 68).

Sem se opor, o idealizador da ação comunicativa ressalta que para Schiller é a arte o *médium* do processo de formação, pois ela provoca “uma disposição intermediária, em que a mente não é constrangida nem física nem moralmente, embora seja ativa dos dois modos” (SCHILLER apud HABERMAS, 2000, p. 68). Somente pela formação o homem será capaz de superar o jugo exercido sobre ele pela natureza material, é também por meio da formação que ele submeterá a liberdade de homem subjetivo ao caráter de vida em comunidade, sem

que o Estado tenha que empunhar contra o cidadão o severo rigor da lei. Como a modernidade vai sendo marcada pelos progressos da própria razão, que se dá pela necessidade da humanidade de avanços científicos, mas provoca sua alienação do mundo moral, a arte pode proporcionar essa totalidade cindida. E mais, como a arte participa das duas legislações, pode ocasionar o sentimento de totalidade a partir de “um caráter social”: “Em meio ao reino terrível das forças e ao sagrado reino das leis, o impulso estético ergue imperceptivelmente um terceiro reino, alegre, de jogo e aparência, em que desprende o homem de todas as amarras das circunstâncias, libertando-o de toda a coerção moral ou física” (SCHILLER, 1990, p. 143).

Para Habermas, Schiller concebeu a arte como “personificação genuína de uma razão comunicativa” que servirá, inclusive, como referência para a tradição hegeliano-marxista. Mas, como anuncia em suas primeiras cartas, a necessidade de seu tempo impunha uma preocupação com a política que Schiller não irá ignorar. Ele recorre à arte para essa tarefa e, a partir de um conceito político de senso comunitário, concebe a arte como uma forma de comunicação e exige-lhe que cumpra a necessidade histórica de harmonizar a sociedade. Schiller conclui que

Todas as outras formas de comunicação dividem a sociedade, pois se relacionam exclusivamente com a receptividade ou com a habilidade privada de seus membros isolados e, portanto, com o que distingue o homem do homem; somente a bela comunicação unifica a sociedade, pois se refere ao que é comum. (SCHILLER, 1990, p. 144).

Schiller, segundo afirma Habermas, descobre o justo equilíbrio entre os extremos de alienação e de fusão, determinando a forma ideal de intersubjetividade em contraste com o isolamento e a massificação, as duas deformações opostas da intersubjetividade:

A semente [da beleza] se desenvolve muito pouco onde uma natureza pobre rouba ao homem o lazer e onde, perdulária, libertá-lo de qualquer esforço – onde a sensibilidade embotada não sinta nenhuma necessidade e onde o desejo violento não se sacie. O botão da humanidade não floresce ali onde o homem se esconde nas cavernas *como um troglodita*, onde está eternamente só e jamais encontra a humanidade fora de si; nem ali onde, *como um nômade*, viaja em grandes massas, onde é eternamente apenas um número e jamais encontra a humanidade *em si* – mas só ali onde fala consigo mesmo ao recolher-se ao silêncio de sua cabana, e com toda a espécie, ao sair dela. Onde o leve sopra abre os sentidos ao mais suave toque e onde o calor enérgico anima a matéria copiosa – onde o império da massa cega já está derrubado mesmo entre a criação inerte e onde a forma vitoriosa enobrece mesmo as naturezas mais baixas – ; nestas relações joviais e nesta região abençoada, onde somente a atividade leva à fruição e a fruição à atividade; onde a ordem sagrada jorra da própria vida e só vida se desenvolve da lei da ordem; onde a imaginação escapa eternamente da realidade e, no entanto, nunca perde a simplicidade da natureza – somente ali os sentidos e o espírito, as forças receptivas e

formadoras poderão crescer, num equilíbrio feliz, que é a alma da beleza e a condição da humanidade. (SCHILLER, 1990, p. 129-130).

A sociedade reconciliada esteticamente teria de desenvolver uma estrutura de comunicação, em que, através da arte, o espírito devesse descobrir-se como o acontecer simultâneo da autoexteriorização e do retorno a si. Entretanto, como expõe Habermas, a arte “encontra, portanto, uma barreira interna na sensibilidade do seu *médium* e aponta, por fim, para além dos limites do seu modo de expor o absoluto” (2002, p. 51). Nesse ponto das reflexões de Schiller, Habermas salienta o caráter utópico de sua proposta. A questão colocada significa dizer que se o homem da modernidade é limitado, já que cindido, como poderá criar uma arte que possa expor o absoluto? Fica difícil sair do círculo em que o pensamento de Schiller nos arrasta. Se, como expressa na Carta II, a arte do ideal “tem de abandonar a realidade e elevar-se, com decorosa ousadia, para além da privação; pois a arte é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito, não pela privação da matéria” (SCHILLER, 2002, p. 21), também conclui, ao considerar as condições históricas de seu tempo, que, “hoje, porém, a privação impera e curva em seu jugo tirânico a humanidade decaída” (SCHILLER, 2002, p. 22)¹⁰.

Entretanto, se Schiller delega para um porvir o homem livre e sua arte do absoluto sem, contudo, apontar o caminho de saída de tal impasse, suas observações permitem uma compreensão sobre a condição da arte do momento. Habermas, ao sintetizar esse conflito interno nas proposições de Schiller, considera que “a arte moderna pode apenas aspirar, mas não alcançar” (2002, p.51) o ideal, o absoluto. Desse modo, o que se pode depreender da discussão aqui exposta é que o homem moderno é limitado, cindido, preso à matéria, submisso ao poder do Estado, porém, no momento histórico, pós-iluminismo, sabe de tudo que o aprisiona, torna-se reflexivo, colocando-se a caminho da liberdade. Se a arte moderna é, então, limitada como seu próprio artífice, uma vez que este último sofre com as forças

¹⁰Já na primeira publicação de suas cartas na revista *As Horas*, Schiller recebe críticas de Fichte sobre a suposta incoerência nas reflexões sobre educação estética e a arte moderna. Transcrevo a situação como relatada, em notas à carta II. “Esta frase [a arte é filha da beleza] como ressaltam frequentemente os comentadores, parece estar em contradição com muitas outras passagens do texto. Compare-se, a título de exemplo, o trecho dessa mesma Carta II, onde se diz que “é pela beleza que se vai à liberdade”. O círculo que envolve a estética e a ética (ou política) nas Cartas foi desde logo assinalado por Fichte em seu ensaio *Über Geist und Buchstabe in der Philosophie. In einer Reihe von Briefe* (que, para preservar o tom paródico-polêmico, poder-se-ia verter assim: *O Espírito e a Letra na Filosofia. Numa série de Cartas*), recusado por Schiller para publicação na sua *Horen*: “As épocas e regiões da servidão são, portanto, ao mesmo tempo as da falta de gosto; e, se por um lado não é aconselhável deixar os homens livres antes que seu sentido estético esteja desenvolvido, por outro é impossível desenvolvê-lo antes que sejam livres; e a ideia de elevar os homens à dignidade da liberdade e, com ela, à liberdade mesma mediante educação estética põe-nos num círculo, se antes não encontramos um meio de despertar em indivíduos da grande massa a coragem de não serem nem senhores nem escravos de ninguém” (FICHTE apud SCHILLER, 1990, p.145).

externas, a sua arte é também reflexiva, já que é expressão de sua condição. Assim, ao mesmo tempo em que é decadente por ser um eco subjetivo do homem, por isso mesmo avançou no caminho para o saber absoluto. Já a arte clássica conservou-se como modelo e, desse modo, foi com razão ultrapassada. Jauss (apud HABERMAS, 2000, p. 52), ao analisar a obra de Schiller, *Poesia ingênua e sentimental*, conclui que “a forma artística clássica atingiu o ponto mais elevado a que a sensibilização da arte é capaz de conduzir”. Contudo, Habermas complementa: “falta à sua ingenuidade a reflexão sobre a limitação da esfera artística enquanto tal, visivelmente saliente na tendência romântica¹¹ à dissolução”. Ou seja, se o absoluto é infinito como poderá habitar a forma finita criada pelo humano?

Em troca da perfeição da arte clássica temos uma arte reflexiva que se sabe limitada na sua própria esfera artística. Mas é nesse caráter da arte moderna que Schiller vê a potencialidade comunicativa da estética. Entretanto, ele não visa a estetizar as relações de vida, mas revolucionar as relações do entendimento recíproco ao reconhecer a arte como exteriorização do indivíduo livre e, por isso mesmo, propô-la como meio de comunicação intersubjetiva. Persiste, na autonomia da pura aparência, a inclinação para o enfeite e para o jogo e espera da alegria na aparência estética que prescindia de todo apoio na realidade. Um objeto belo deve ser livre na sua condição de ser, de existir, ele se determina, é, portanto, independente de forças externas. O seu todo é composto pela harmonia de suas partes, é, por fim, uma forma livre. A bela aparência é a “revolução total” de “todas as formas de sentimento”, pois ela produz no seu espectador reações ao objeto livre. Tal tese é exposta tendo como princípio norteador a condição de que o indivíduo, sob efeito da beleza, não se sente pressionado pela força da natureza ou pelas leis de unidade do Estado, mas, sim, pelas leis criativas do entendimento que promovem o conhecimento estético via imaginação produtiva.

Para Schiller, o homem na condição de artista exige de sua faculdade de pensar uma mediação na aparência que propicia a liberdade da relação de tensão entre sensibilidade e razão. É pela aparência, condição da arte, que o indivíduo se relaciona com a realidade a partir de um distanciamento crítico. Ao representar as impressões da realidade, o homem liberta a imaginação através da forma. Jorge Anthonio e Silva (2003), na obra *O fragmento e a síntese*, em que comenta *A educação estética do homem*, ao abordar a Carta XXVI, considera que no

¹¹Habermas considera que Schiller é o primeiro a fazer um programa das ideias estéticas da modernidade porque ele antecipa os conceitos sobre uma arte reflexiva do romantismo aos quais Schlegel, Schelling, Hegel entre outros retomam em seus conceitos posteriores.

processo de transformação da realidade em signo, o homem gera possibilidades que libertam a imaginação. Em sua análise, o fazer artístico promove

[...] atos inteligentes que se distanciam da coerção da matéria e, por extensão, fazem-no fruir do que cria: aparências (*Schein*) que não o deixam se contentar com a dor da frugalidade bruta. Aparência que revela ao ser determinadamente passivo uma possibilidade infinita de libertação da matéria, dos fenômenos, da realidade. (SILVA, 2003, p. 189).

No distanciamento da matéria, da selvageria, o homem aprimora suas capacidades da significação que o emancipa. Desse modo, a “aparência dá a dimensão transformadora no sujeito e, conseqüentemente, sua capacidade para aperfeiçoar as estruturas do Estado político” (SILVA, 2003, p. 189). Assim, Schiller defende que a aparência das coisas é obra do homem cuja mente não se compraz com o que recebe de externo, mas com o que faz.

Schiller pensava na arte como aparência estética que se distancia da realidade. Para Habermas, devido a isso, ela poderia ser percebida como catalisadora:

Se se tentasse, sem levar em consideração a especificidade cultural, quebrar os recipientes da aparência estética, os conteúdos se derramariam: do sentido dessublimado e da forma desestruturada não poderia partir uma ação libertadora. Uma estetização do mundo da vida só é legítima para Schiller no sentido de que a arte age de modo catalisador, como uma forma de comunicação, como um *médium* no qual os momentos separados se unem de novo em uma totalidade não forçada. O caráter social do belo e do gosto deve confirmar-se apenas quando a arte apresenta tudo o que cindiu na modernidade – o sistema das carências desencadeadas, o Estado burocratizado, as abstrações da moral racional e a ciência dos especialistas – sob o céu aberto do senso comunitário. (HABERMAS, 2000, p. 72).

O ângulo a partir do qual Habermas decidiu abordar Schiller é bastante pertinente. A dinâmica de vida de povo, a vida coletiva, em que as condições de simetria e as condições das relações recíprocas de conhecimento são desconstruídos pela negação do sensível e radicalização da razão, só serão reestabelecidas, segundo Schiller, pela arte. A ela caberia estabelecer novamente uma estrutura de entendimento entre sujeitos, já que, pelo jogo que ela propõe de livre aparência, mobiliza o humano pela subjetividade, não por forças externas como a religião ou o Estado. Entretanto, o caráter intersubjetivo não está na mobilização da subjetividade, está no fato de que a arte, por princípio, é algo feito para a comunidade¹², é a exteriorização de uma subjetividade do artista frente a uma experiência da espécie inserida no mundo prático da evolução humana.

¹² Comunidade no sentido de vida de povo, convivência coletiva, corpo social.

Nesse sentido, o artista é percebido por Schiller como alguém capaz de introduzir no contexto coletivo uma obra que consiga comunicar o belo a partir da mobilização da sensibilidade e da razão. Contudo, essa arte mobiliza o sujeito pelo conteúdo expresso numa forma estruturada, que será a responsável pela afetação do indivíduo. Sendo assim, é a partir da forma que o indivíduo sensível à matéria será mobilizado, mas como essa forma encerra um conteúdo que diz respeito a um contexto de coletividade, dado o caráter de universalidade da obra de arte, o homem deverá alcançar o conteúdo da forma pela reflexão, ou seja, pela faculdade da razão. É nessa ação da bela arte que, ao tocar o sujeito como humano, o indivíduo como espécie exerce seu poder libertador da massa uniforme e submissa. Mas toda a ação só será completada se a arte mobilizar a vontade do sujeito de maneira que este queira sair de sua alienação e seguir rumo à intersubjetividade.

2.2.1 Configurações de princípios objetivos de ajuizamento do belo e do gosto sobre a obra de arte

Schiller faz uma leitura apurada de Kant para desenvolver seus escritos sobre estética, mas se distancia deste quando diz ter conseguido estabelecer um princípio objetivo universalmente válido do gosto, já que, para Kant, o valor e o sentimento de belo eram definíveis no campo do ajuizamento. Em *Kallias ou sobre a beleza*, outra obra de Schiller (2002) escrita a partir de sua correspondência com o amigo Körner, anterior à *Educação Estética do Homem*, o autor tenta estabelecer – contra Kant – um critério objetivo para o belo. Tal material veio a público em 1847, e sua importância para a história da estética e da filosofia da arte foi percebida de imediato, dado o rigor com que Schiller formula as principais questões que o inquietavam após ter lido a *Crítica da faculdade do juízo*, de Kant.

Na introdução da edição brasileira de *Kallias ou sobre a beleza*, Ricardo Barbosa considera que o problema que se deve levantar a partir das formulações sobre o belo, contidas nessa obra, está na *validade intersubjetiva* (2002, p. 26-28). Tal validade se fundamenta na comunicação, num movimento que parte de uma esfera de princípio subjetivo de ajuizamento do belo e do gosto para a configuração de um princípio objetivo que comunica as reflexões feitas sobre uma obra de arte¹³.

De modo semelhante, Audemaro Goulart (2011) afirma que Schiller acredita que, na contemplação do belo, “as faculdades do conhecimento agem de forma tão livre, tão

¹³O professor Ricardo Barbosa não cita Habermas como referência para desenvolver a ideia de comunicação intersubjetiva sobre a arte, entretanto percebi oportuno, no trabalho em questão, fazer uma relação entre as hipóteses de um e de outro. Pelo mesmo motivo inseri as reflexões do professor Audemaro Taranto Goulart nesta sessão, ainda que também não tenha encontrado em seu texto referências a Habermas.

desoneradas para a comunicação do prazer universal suscitado na contemplação do objeto”, que é impossível não se pensar em condições subjetivas internas que têm de ser comuns a todos os homens, indistintamente. Assim, ele entende que o juízo do gosto é, ao mesmo tempo, empírico e a priori (GOULART, 2011). De fato, é a experiência que nos oferece um dado objeto, mas, ao mesmo tempo, “uma comunicabilidade universal do prazer recai sobre o objeto”. Os nossos sentidos apreendem o objeto, mas é pela reflexão que atingimos a sensação prazerosa. Mas como objetivar tais reflexões de modo a comunicar as sensações do belo que o objeto provoca no indivíduo?

Segundo Audemaro Goulart (2011), para Schiller, antes mesmo da experiência de contemplação do objeto, o sujeito já detém um sentimento aprazível universal, estruturando um sentido estético comum entre os homens, um princípio universal de beleza. “Tal princípio não se deixa determinar, mas pode ser mostrado através de exemplos, daí Schiller haver afirmado que ‘a reflexão estética é um movimento de exemplificação’ e o ‘gosto é a faculdade de ajuizar o universalmente *comunicável* em sensações’.” (GOULART, 2011).

Para Ricardo Barbosa (2002, p. 26-28), se os juízos estéticos forem tomados como atos de fala a partir de um posicionamento diante da obra de arte, as pretensões de validade estética se tratariam de uma análise pragmático-linguística da comunicação estética. Esse autor acredita que a análise pragmático-linguística do juízo estético caminha no sentido proposto por Kant, ou seja, a problemática kantiana da dedução do juízo de gosto se funda meramente sobre as condições formais requeridas para a possibilidade de um conhecimento em geral, que produza um “sentido comum”, comunicável. Ricardo Barbosa ainda afirma que

[...] a pretensão ao assentimento de todos radica-se nas condições formais, universais e necessárias, para a produção de um acordo em geral, condições a partir das quais o gosto se deixa ver como uma espécie de *sensus communis* constituído pelo uso da linguagem voltada para o entendimento. (BARBOSA, 2002, p. 27).

A pretensão a um acordo geral remete a uma “ideia reguladora exercida por uma comunidade ilimitada de comunicação”. Essa comunidade pode ser entendida, por exemplo, como de leitores, ouvintes, espectadores e autores, “perante a qual também as obras erguem sua pretensão de validade estética com vistas a um reconhecimento universal” (BARBOSA, 2002, p. 27). Nesse sentido, as obras artísticas serão consideradas autênticas ou não a partir do que determinada comunidade emite como valor. Para que juízos de valor tenham credibilidade, a comunidade que os emitir deverá ter um reconhecimento social de sua competência para tal. Assim, poderíamos dizer que para se considerar se uma obra literária tem qualidades precisaríamos recorrer aos critérios estabelecidos por uma comunidade de

leitores reconhecidos por seus domínios, por exemplo, sobre a história da literatura, sobre a história da crítica literária, e possuem habilidades para comparação entre textos de domínio literário e de outros domínios discursivos etc. Tal esboço de critérios para a objetivação do valor estético demonstra como essa tarefa pode ser difícil, pois caberão sempre discordâncias tanto dentro da própria comunidade que pretende estabelecer os critérios, quanto da parte de outras comunidades.

O que está em questão na discussão proposta por Ricardo Barbosa é a tarefa da Filosofia da arte e da Estética de ajudarem a fundamentar a discussão intersubjetiva de processos individuais de sentidos, formulando possíveis padrões que são necessários, se o que se pretende é analisar de forma empírica os valores nas obras de arte.

Evidentemente, toda a discussão proposta sobre a comunicabilidade a partir de uma teoria normativa, que possibilite um acordo geral sobre o gosto, não desconhece que os conceitos que discutem – verdade, beleza e a própria correção normativa – são pretensões de consenso. Ricardo Barbosa salienta que “as justificações apresentadas em cada caso para o que se pretende como verdadeiro, correto ou belo são criticáveis em nome da verdade, da correção normativa ou da beleza” (BARBOSA, 2002, p. 28), mas essas são “ideias” que se impõem com a força de um imperativo (além de conceitos empíricos, são princípios constitutivos e regulativos do próprio uso da linguagem no entendimento geral do qual se fala aqui), já que são os objetos dos discursos reais sempre falíveis e “inervados a partir de dentro pela dialética de identidade e não-identidade, de validade e justificação”(BARBOSA, 2002, p. 28). Nesse sentido, o belo é certamente objetivo, porque é um princípio constitutivo e regulativo do uso da linguagem voltado para o entendimento, mas apenas como uma tarefa necessária para a natureza sensível e racional, embora na experiência efetiva não seja satisfeita, pois as obras de arte e os juízos sobre elas transcendem seus contextos de origem, dirigindo-se a um público ideal – ou a uma comunidade de comunicação ideal.

Para Habermas (2002), a promessa da superação da cisão do homem moderno está numa ação comunicativa. Para o projeto de modernidade, ainda inacabada¹⁴, a comunicação entre os sujeitos do mundo da vida é a força da intersubjetividade socializante, que, por seu turno, deve promover um consenso (*telos* da linguagem) que liberte, que emancipe todos os processos sociais daquelas estruturas da subjetividade pelas quais a cultura, a sociedade e a

¹⁴Em sua obra *O discurso filosófico da modernidade* (2002), Habermas constrói seu próprio discurso para contestar o discurso de pós-modernismo artístico. Segundo ele, o projeto do modernismo concebido na tradição das Luzes está inacabado, o que é diferente da tendência de confundir o processo do inacabado com sua falência, como quer o discurso pós-moderno. Habermas segue acreditando no poder emancipador universal da razão esclarecida e na sua função para uma condição da democracia, opondo-se assim contra aqueles que assimilam a razão ao totalitarismo.

personalidade estão entrelaçadas. Isso ocorre porque a razão centrada no sujeito leva às abstrações que alimentam a cisão da totalidade ética. Schiller atribui à arte um papel social e revolucionário, é o *médium* que viabilizará essa reconciliação, através de uma formação que não se refere ao indivíduo, mas ao contexto coletivo de vida, de povo.

Portanto, se algo nos acontece por meio da obra de arte, se ela traz sempre alguma coisa à nossa consciência e se a sociedade acredita que não podemos nos separar das manifestações artísticas – independentemente de como esse argumento foi sustentado através da história – é porque ela tem uma função para a condição humana. Tais indícios justificam a busca de uma objetivação do gosto e do belo. A partir da pergunta pelo valor estético das artes particulares, podemos investigar também como a obra de arte absorve as faculdades humanas como a sensibilidade e a razão. Nesse ponto das reflexões, pode-se identificar um valor antropológico ao objetivo de Schiller acerca da arte como meio de educação da espécie pelo seu efeito estético.

Quanto à pertinência das ideias de Schiller para um projeto de educação estética ainda hoje, acredito que não são anacrônicas. Afinal, tudo o que ele apontou de problemas na modernidade, naquele momento de consciência das cisões produzidas pelos próprios mecanismos dessa modernidade, permanecem nos dias atuais. Propor uma vida com maior senso de comunidade, fazendo ressurgir tal integração na sociedade por meio da arte, ainda inspira estratégias para construção de um mundo possível. O problema que se delineia, entretanto, é que as ideias de Schiller para a educação estética partem de uma concepção de um modelo clássico de arte contemplativa. Portanto, com a experiência da modernidade e a negação daquilo que era essencial para a arte clássica, a pergunta que poderia auxiliar na construção de um caminho de investigações mais contemporâneas seria, diferentemente da indagação pelo valor da obra, o que nos acontece através da arte? É válido também questionar, na busca da objetividade dos efeitos da obra sobre o sujeito, como as faculdades humanas são absorvidas por ela.

3 A ARTE PARTICULAR DA LITERATURA

A literatura na sociedade contemporânea pode assumir um papel importante na formação humana. Assim como Schiller (1990), Antonio Candido (2004) recorre à arte como meio pedagógico de emancipação da humanidade. Ele reivindica o direito à literatura por ser esta um meio de humanização e vê nesse argumento a justificativa para o interesse sobre a literatura como instrumento poderoso de instrução e educação, como equipamento intelectual e afetivo.

3.1 Discussões preliminares sobre a questão da forma estética como experiência emancipadora na literatura

Antonio Candido (2004), no artigo “O direito à literatura”, desenvolve importantes reflexões sobre a sociedade contemporânea que muito se assemelham às ideias de Schiller sobre a sociedade de sua época. Seus argumentos denunciam a barbárie na qual vivemos, porém, diferentemente do momento sobre o qual Schiller faz suas reflexões, quando os avanços técnicos começavam a interferir nos modos de vida da sociedade, Antonio Candido flagra uma sociedade altamente tecnológica, mas que, nem por isso, é mais justa. Consciente dessa contradição, o crítico brasileiro define a barbárie como estando ligada ao máximo da civilização, e, apesar de possuímos meios materiais e tecnológicos para fazermos dessa sociedade mais justa, isso não ocorre. Essa constatação nos permite aproximarmos tal fato à afirmação de Schiller (1990) de que a sociedade de seu tempo vivia uma incoerência entre a teoria e a prática, já que, com o Iluminismo, o esclarecimento, do qual as camadas mais altas daquela época se vangloriavam, tratava-se apenas de uma cultura teórica. Da mesma maneira que Schiller ansiava por uma cultura que transformasse o cotidiano das formas de vida, Antonio Candido, por sua vez, argumenta em favor de uma sociedade mais democrática, em que os direitos humanos fossem garantidos, pois, em sua opinião, fazemos parte de uma era na História em que é possível, ainda que do ponto de vista teórico, solucionar as grandes injustiças e desarmonias.

Antonio Candido continua seus argumentos no sentido de conclamar aqueles que lutam pelos direitos humanos¹⁵ a pensarem que o fundamento de tal causa é “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”

¹⁵O contexto do artigo em questão foi, originalmente, uma palestra proferida em 1988, em curso organizado pela Comissão de Justiça e Paz, da Arquidiocese de São Paulo, e, posteriormente (1989), publicado no livro *Direitos humanos – um debate necessário*, organizado por Antonio Carlos Ribeiro Fester. Vide: FESTER, 1989. A versão que consultei do texto “O direito à literatura” encontra-se em CANDIDO, 2004.

(CANDIDO, 2004, p. 172). Nesse sentido, dentre o direito de todos a bens fundamentais como casa, saúde, comida, educação, ele insere o direito à literatura, pois, como todos os outros, esta também é um bem “incompressível”. Seu argumento para inserção da literatura entre aquilo que é essencial se baseia no fato de que a literatura é uma manifestação universal de todos os povos em todos os tempos. A partir daí, Candido conclui que sua importância se constitui como fator indispensável de humanização.

Na opinião desse intelectual, homem algum pode viver sem entrar em contato com alguma fabulação, e as criações literárias agem como fator de equilíbrio social, confirmando

[...] o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (CANDIDO, 2004, p.175).

Mais uma vez, assim como Schiller, Antonio Candido recorre à arte como meio pedagógico de emancipação da humanidade. Ele reivindica o direito à literatura por ser esta um meio de humanização. O autor vê nesses argumentos a justificativa para o interesse sobre a literatura como instrumento poderoso de instrução e educação, como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que as sociedades apregoam e também os que consideram como prejudiciais são manifestados na ficção, na poesia, na dramaturgia. Assim, a literatura age de maneira dinâmica, pois

[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas dominante. (CANDIDO, 2004, p.175).

A literatura é vista, então, como uma poderosa “força de iniciação na vida, complexa e variada, nem sempre desejada pelos educadores, pois seus padrões nem sempre elevam ou edificam”, mas, “trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo porque faz viver” (CANDIDO, 2004, p. 176). Nessa perspectiva, a literatura tem uma função ligada à sua complexidade por ser obra do caráter humano. Parafraseando o autor, quando o poeta e o narrador organizam as palavras, essa habilidade gera uma força que propõe ao leitor um modo de ver as coisas através de um modelo de coerência e, ainda que não seja percebido, a partir da obra literária, o leitor torna-se

capaz de ordenar a própria mente e sentimentos; como consequência, torna-se mais capaz de organizar a sua visão do mundo. Isso se dá por que

[...] a organização da palavra comunica-se ao espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental. (CANDIDO, 2004, p.177).

No desenvolvimento de seus argumentos, Antonio Candido ressalta que o efeito que uma mensagem de caráter literário pode provocar no leitor é assegurado pelo código que, conforme sua construção, evidencia uma escolha “lapidar que impressiona, por meios técnicos”, a percepção do leitor. Antonio Candido acredita que o conteúdo só atua pela forma, esta, por sua vez, sendo definida pela coerência daquele que a escolhe, “traz em si o humano, aquele que, do caos originário, escolheu a forma e trouxe a ordem”. Num movimento similar, o caos interior do leitor também se ordena e a mensagem pode atuar. Assim, toda obra literária pressupõe a superação do caos, “determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido” (CANDIDO, 2004, p.178).

Por isso, para que um poeta comunique os sentimentos e evocações constitutivos de uma determinada obra para seu leitor, de maneira a auxiliá-lo no processo de leitura, o primeiro precisa escolher uma forma que ganhe expressão ao ser recebida por este. A forma escolhida pode, por exemplo, ser de versos livres ou versos de dez sílabas, explorar certas sonoridades, combinar as palavras com perícia ou sintagmas de alto poder sugestivo, promover alternâncias entre sílabas tônicas e sílabas átonas, fazer sugestões de ideias pelas rimas ou criar cadência através de ritmos¹⁶ etc. A escolha de uma ou outra forma se dá pelo conteúdo que se quer evidenciar. A qualidade de um determinado texto pode ser percebida se a sua forma, ao transformar o informal ou o inexpresso em estrutura organizada, permite que o conteúdo venha à tona provocando a imaginação do leitor. São esses os recursos utilizados na poesia ou na ficção que encaminham o leitor às sínteses e consequente compreensão do texto. A organização entre forma e conteúdo, a partir de escolhas de um autor, deve possibilitar a expressão de determinados sentimentos e experiências de maneira que a forma

¹⁶ Em seu artigo, Antonio Candido utiliza alguns versos de Antonio Gonzaga para exemplificar como se opera a escolha do código e de como seus efeitos são criados numa produção literária. Ele explica que, com a convenção da escola de Arcadismo, os versos são cantados pelo pastor Dirceu à pastora Marília, e os dramas são traduzidos em termos de vida campestre: “Propunha-me dormir no seu regaço/As quentes horas da comprida sesta;/Escrever teus louvores nos olmeiros,/Toucar-te de papoulas na floresta”. Como observa Antonio Candido, os versos são simples e traduzem as experiências de todos os namorados de todos os tempos: ficar com a cabeça no colo da namorada, apanhar flores para uma grinalda, escrever as iniciais num tronco de árvore (CANDIDO, 2004, p. 178).

atue apresentando o conteúdo ao leitor, requisitando deste sua capacidade de ver, ouvir, refletir (CANDIDO, 2004, p. 179).

A forma de expressão encontrada na literatura, para Antonio Candido, pode ser entendida como uma modalidade de construção de conhecimentos que satisfazem necessidades básicas do ser humano como emoções, sentimentos que se processam no inconsciente, mas que se traduzem em enriquecimento do humano, porém difícil de avaliar. Ainda segundo o autor, as produções literárias enriquecem nossa visão e percepção de mundo. A humanização por meio da literatura se dá por conhecimentos oriundos de uma “ordem redentora da confusão” (CANDIDO, 2004, p.180), enriquecendo as personalidades e os grupos. Desse modo, a literatura é considerada essencial

[...] porque ela é uma necessidade universal imperiosa, e porque fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentimentos flutuantes de um poema hermético. (CANDIDO, 2004, p. 179-180).

A humanização pela literatura, na visão de Antonio Candido ocorre, enfim, porque ela

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres. O cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Uma quota de humanidade é desenvolvida em nós pela literatura quando esta nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. Existe outra ordem de conhecimentos possibilitados pela literatura, aqueles planejados intencionalmente pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Um autor pode influir no posicionamento do leitor, à medida que o expõe aos sentimentos e à sociedade, a partir de termos esteticamente válidos, sob pontos de vistas humanitários e políticos. Nesse aspecto, Antonio Candido considera que a “eficácia humana é função da eficácia estética, e portando o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes” (2004, p. 182). Assim, de maneira similar à educação pela arte proposta por Schiller, Antonio Candido concebe uma proposta de aprimoramento do homem pela via da reflexão em consonância com a sensibilidade.

3.2 Ideias paradoxais

Em artigo intitulado “Além da Literatura”, Marcos Piason Natali (2006)¹⁷ se propõe a discutir o texto “O direito à literatura”, de Antonio Candido. As críticas e reflexões apontadas por Marcos P. Natali dizem respeito a possíveis paradoxos nos quais Antonio Candido e outros críticos literários podem incorrer quando defendem o direito amplo de apropriação dos bens culturais pela ampla humanidade. Segundo Natali, se por um lado uma ideia universal de literatura é defendida, por outro, argumenta-se sobre o direito às diferenças e uma produção cultural própria. De acordo com o crítico, no ensaio de Candido

[...] a declaração da universalidade da literatura leva imediatamente a uma reivindicação política: se todas as pessoas têm uma disposição literária, se todos os povos têm uma prática literária, se “cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas”, se enfim, a experiência literária responde as “necessidades profundas do ser humano”, então a literatura deve ser considerada um direito fundamental, um “bem incompressível”, “uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. O gesto de Antonio Candido é, portanto, inclusivo e democratizante, e isso em um momento em que se discutia que tipo de país e que espécie de democracia deveria surgir dos anos de ditadura, um período em que se tentava imaginar formas menos autoritárias de pensar a cultura e a nação. (NATALI, 2006, p. 32-33).

Na citação acima, Marcos P. Natali destaca nas ideias de Antonio Candido como o conceito de literatura tem sido revestido de uma “aura difusa de naturalidade” e de como tem sido difícil aos críticos esquivar-se de visões universalistas na teoria literária moderna. Para Natali, são comuns discursos que, ao tentarem sustentar definições inclusivas de literatura, acabam por enfatizar que há uma “suposta falta de contorno”, uma “aparente a-historicidade”, desse modo a literatura acaba por – conforme escreveu Gayatri Chakravorty Spivak (apud NATALI, 2006, p.32) – “escapar do sistema”.

O impasse surge quando a defesa é feita não só ao direito de acesso à alta cultura, mas também ao direito à especificidade cultural. No artigo de Antonio Candido, Marcos P. Natali aponta uma tensão interna à medida que afirma que todos têm literatura, tudo é literatura, mas finaliza suas ideias propondo um modelo pedagógico, portanto reivindica uma necessária e ampla formação cultural.

¹⁷É importante contextualizar a análise que Natali faz do texto de Candido no campo da Literatura Comparada, área a qual o crítico está ligado. Assim, sintetizando, ele parece apontar as dívidas do texto de Candido com as noções históricas de evolução da literatura como sistema e a abordagem das tensões na teoria literária geradas pelas confrontações de vozes da história no interior das obras literárias. Natali enfatiza que Candido argumenta tendo como fato uma literatura universal, ideia oposta aos conceitos da Literatura Comparada.

Nas análises que Marcos P. Natali propõe a respeito das ideias universalizantes no texto “O direito à literatura”, ele cita Homi Bhabha por também convocar um vocabulário universalista para um discurso democratizante e inclusivo:

El derecho a narrar asume que existe un compromiso para crear ‘espacios’ de diversidad cultural y regional, pues solo reconociendo estos recursos culturales como un ‘bien común’ podemos asegurar que nuestra democracia se basea en el diálogo y en la conversacion. (BHABHA, 2004, p. 189 *apud* NATALI, 2006, p. 37).

Na relação estabelecida entre os dois críticos, Marcos P. Natali salienta que, apesar da distância de diversos tipos entre eles, “o destaque dado à inclusão no sistema dominante e um espaço comum onde as diferenças possam conviver de forma harmoniosa pode ser, afinal, o ponto em que se encontram o humanismo universalista e a tolerância superficial do multiculturalismo” (2006, p. 37). No entanto, talvez o que se inscreve nessa contradição seja a permanência de uma tensão insuperável e o que permitiria uma inclusão seria justamente definir a especificidade de uma literatura moderna¹⁸, com que, segundo Natali, Antonio Candido não se compromete em seu artigo. Essa definição poderia revelar os limites de uma proposta liberal¹⁹ de inclusão de todas as manifestações citadas por Candido como uma literatura universal. Entretanto, a defesa que Antonio Candido faz do direito de todos à literatura talvez possa ser traduzida no direito a uma produção cultural própria, a que todos os povos tenham direito.

A partir dos argumentos de Natali, concordo que Antonio Candido se furta a uma discussão sobre os impactos da modernidade na produção cultural, pois, desde que a arte moderna se recusou a ser mimese da beleza da natureza, no mesmo movimento, admitiu-se só poder aspirar, sem nunca alcançar, o absoluto. Assim, desde a arte romântica, que se assume como decadente, mas que se liberta de modelos e, dessa maneira, ultrapassa o ponto da arte clássica que permaneceu como modelo, a humanidade experimenta, num crescente, a multiplicação de formas artísticas de expressão. É, pois, nesse sentido, que Bhabha, no trecho acima, reivindica espaço cultural para uma criação artística diversificada. A meu ver, ambos os autores escapam, nos trechos citados, à consideração sobre os espaços de tensão que se

¹⁸A experiência de criação artística do homem liberta dos modelos clássicos multiplica-se em formas de comunicação e de expressão do humano e continua a busca incessante de formas de dizer sua incompletude e fragmentação, sua subjetividade e individualidade.

¹⁹Em seu artigo, Natali evidencia a ingenuidade inesperada no texto de Antonio Candido quando este não revela, antes, desconsidera, que o conceito de literatura é definido em espaços de tensão política e social, entre uma cultura de grupos hegemônicos e outra de minorias subalternas. A libertação das regras rígidas de composição, dos limites entre gêneros, liberdade de registro e padrões linguísticos perturbam a ordem de uma cultura hegemônica. São, portanto, modificações estéticas que certamente criam tensões com atitudes culturais mais conservadoras.

criam ao dizer que “tudo é literatura”, “todos os povos têm literatura”, ou que, como cada grupo social possa, pelo simples fato de se viver em democracias, esperar que diferentes manifestações culturais tenham, naturalmente, seus status de legitimidade artística assegurados nas sociedades.

Ainda sobre a questão de uma literatura universal, não se pode ignorar que o conceito de literatura tem uma dimensão político-social, por exemplo, ao considerá-la numa perspectiva de produção cultural de grupos subalternos ou de grupos dominantes. Segundo Haydée Coelho (1992), é possível perceber a relação de dependência entre as produções culturais. No caso da literatura, em dois níveis: “o que se instaura numa mesma cultura e que implica o reconhecimento do literário por uma classe dominante em detrimento de manifestações artísticas da classe dominada, e o que se instaura entre culturas diferentes (a de países periféricos e a de países centrais)” (COELHO, 1992, p. 74).

Essas questões relativas ao conceito de literatura e sua dimensão político-social é justamente o tema de outro ensaio de Antonio Candido (2006). Em “Literatura e subdesenvolvimento”, o autor aborda o deslocamento da função do conceito de nação em diferentes momentos históricos do país dentro da perspectiva da produção cultural de margem. Assim, pode-se perceber no Brasil, e em toda América Latina, um movimento que vai desde a exaltação de aspectos naturais regionais, que Antonio Candido define como “construção ideológica transformada em ilusão compensadora” (2006, p. 171), passando por uma produção que era cópia das tendências europeias cuja autoria pertencia a uma elite com “pose aristocrática”. Mais adiante, o modernismo vinha quebrar a pose dos aristocratas e a relação com a Europa é assumida, porém, de maneira crítica. Por isso mesmo, segundo o autor, a literatura produzida no Brasil desde então refletirá a “realidade trágica do subdesenvolvimento” a qual permitirá ao homem livre imbuir-se da aspiração revolucionária, “isto é, do desejo de rejeitar o jugo econômico e político do imperialismo e de promover em cada país a modificação das estruturas internas, que alimentam a situação de subdesenvolvimento” (CANDIDO, 2006, p. 186). As influências, no entanto, serão encaradas com mais objetividade, sendo vistas como vinculação normal no plano da cultura.

Entretanto, no processo de modificação das concepções descritas, Antonio Candido alerta sobre o risco das massas não alfabetizadas de nosso país, por “estarem fora do alcance da literatura erudita, mergulhando numa etapa folclórica de comunicação oral” (2006, p. 174), serem cooptadas pela cultura de massa como rádio, televisão, histórias em quadrinhos etc. O autor faz ainda uma comparação de cunho valorativo destacando as diferenças entre um tempo em que a catequese dos missionários educava “por meio de formas literárias

consagradas, equivalentes às que se destinavam ao homem culto de então” (2006, p. 175), enquanto que o homem contemporâneo é formado por meio de “recursos comunicativos que vão até a inculcação subliminar, impondo-lhe valores duvidosos e bem diferentes dos que o homem culto busca na arte e na literatura” (2006, p. 175).

Se cotejarmos as ideias de Antonio Candido em “O direito à literatura” e “Literatura e desenvolvimento”, não podemos deixar de perceber que as assertivas de que tudo é literatura e todos produzem literatura são abaladas pelos juízos de valor negativo que pesam sobre formulações como “grandes massas [...] mergulhando numa etapa folclórica de comunicação” e “valores [...] que o homem culto busca na arte e na literatura”.

Dessa forma, a noção universalista da literatura reivindicada nos discursos democráticos, nos quais direitos humanos e a relação entre cultura e política progressistas se juntam, é reveladora de um pensamento que, por um lado, apresenta um modelo pedagógico de democracia, em que a “cultura, uma força civilizadora impregnada de positividade, encarrega-se de transformar as pessoas em cidadãos modernos, sendo inclusive a base do sistema educacional”; mas, ao mesmo tempo, nesses discursos, assim como no artigo de Antonio Candido, é possível notar elementos de um “modelo performativo de democracia, em que as pessoas são sempre já políticas, antes de qualquer pedagogia, e o valor da diversidade de cultura é de alguma forma reconhecido” (NATALI, 2006, p. 33). Aqui, acusa-se um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que se considera a produção cultural de todos os grupos, enfatiza-se a necessidade de ensinar outra cultura aos diferentes grupos. Dentro desse quadro, a questão que é posta por Natali é a seguinte: “se o projeto progressista tem sido, historicamente, um projeto pedagógico, como conciliamos hoje o respeito à diferença cultural com a missão educacional da esquerda, que seria irresponsável abandonar por completo?” (2006, p. 33).

Na mesma revista em que foi publicado o texto de Natali, Leyla Perrone-Moisés (2006), no artigo “Literatura para todos”, sai em franca defesa do ensino da Literatura na escola média e na universidade. Ela toca num ponto importante, a crise da leitura como instituição, e evidencia uma problemática que ameaça o “direito à literatura” na sala de aula bem como seu espaço nos órgãos de fomento à pesquisa. As reflexões, os argumentos e a bibliografia que Perrone-Moisés elenca fundamentam sua leitura crítica do documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, versão 2002, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujo discurso se constitui, na opinião da teórica, em ameaça à Literatura.

Leyla Perrone-Moisés inicia suas reflexões apontando falhas na comunidade acadêmica dos cursos de Humanidades. Ela defende que os cursos de Letras e Ciências

Humanas devem ser o lugar onde a sociedade critica a si mesma e estimula o senso crítico dos alunos e constata que

[...] é nesse ponto que verificamos certo comodismo, e até mesmo certa arrogância na conduta dos professores universitários, entre os quais [salienta] me incluo. Os alunos nos chegam cada vez mais ignorantes, isso é lamentável, mas não podemos fazer nada a esse respeito – é o que geralmente se ouve. Para fazer algo a respeito, seria necessário que os docentes universitários saíssem um pouco de suas pesquisas pessoais e preocupações corporativistas, para se interessarem pelo que ocorre no âmbito oficial e regulador do ensino. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 19).

A crítica continua no sentido de apontar o descaso dos acadêmicos da área de línguas e literatura com respeito aos pareceres e decretos que resultam nas diretrizes nacionais do MEC para o ensino secundário de língua e literatura. Sua preocupação reside no fato de que, mesmo sendo orientações, as diretrizes são recebidas nas escolas como que emanadas de instâncias supostamente mais competentes e que, por isso, acabam tendo efeito na prática cotidiana. A falta de conhecimento da academia pelo que consta nos documentos construídos pelo MEC leva à ignorância também de que a literatura não tem sido garantida por essa instância. Prova disso é a mudança de nomenclatura da área. De “Língua e literatura²⁰” passou a ser denominada “Linguagens, Códigos e suas tecnologias²¹”. Leyla Perrone-Moisés vê na mudança de nomenclatura da área de Letras na educação como indício da perda de espaço da Literatura, uma vez que o documento ao definir quais áreas têm a linguagem como objeto de estudo as cita na seguinte ordem: Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Linguística, Antropologia etc. Observa-se que a própria ciência da linguagem verbal, a linguística, aparece em penúltimo lugar, e a Literatura fica ausente, embutida no etc.

Para Leyla Perrone-Moisés o problema não está no reconhecimento das grandes “mutações tecnológicas no campo da informação visual e da informática, mas numa espécie de deslumbramento com elas, em detrimento de outros meios mais antigos, como o livro” (2006, p. 21). Também se faz problemático o incentivo ao abandono de uma relação crítica com os textos literários, julgando ser esta criticidade um “conservadorismo de determinados pontos de vista”. Assim, na escola, o aluno

[...] deve compreender a relação entre, nas e pelas linguagens, como um meio de preservação da identidade de grupos sociais menos institucionalizados e uma

²⁰ Atualmente, a área é denominada por “Conhecimentos de literatura” (BRASIL, 2006, p.49).

²¹ O documento do qual esta informação foi extraída tem como finalidade “delimitar a área”, com base na proposta para o Ensino Médio, cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação Básica nº 15/98.

possibilidade de direito às representações desses frente a outros que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar. O paradoxo aí embutido é um dos grandes problemas da globalização: o reforço espontâneo ou estimulado da ‘identidade’ choca-se com a pretensão de entendimento e acolhida da ‘alteridade’, conceito igualmente prezado nos discursos atuais. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 21-22).

A problemática que Perrone-Moisés levanta sobre os conceitos de identidade e alteridade diz respeito à possível desconsideração do processo de alteridade que é intrínseco à literatura, pois a leitura literária deve sempre apresentar o outro ao sujeito leitor. E esse outro pode ser ele próprio que, diante dos efeitos estéticos, transforma-se. Ou seja, a literatura teria como função, sempre, desconstruir identidades, que, por isso mesmo, não seriam nunca fixas, definidas. A literatura apresenta outros mundos que, como correlatos daqueles instituídos pela realidade vivida, constituem-se em seu outro e assim por diante. Pela leitura, o leitor pode sair de sua experiência particular de mundo e ir em direção ao mundo do outro e à maneira como ele o experimenta. Desse modo, os discursos modernos que juntam os conceitos de identidade e alteridade parecem entrar em contradição ou cair em paradoxo.

Ainda em análise das diretrizes do MEC, Leyla Perrone-Moisés chama a atenção para a associação que se faz do termo “literatura” com discussões como a seguinte: “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” (2006, p. 22). A contestação a argumentos como esses, encontrados nos documentos, vem em forma de assertivas de Perrone-Moisés de que o professor tem como função justamente explicar tais diferenças aos alunos. Segundo a crítica, “o aluno está naquele lugar para aprender, isto é, adquirir conhecimentos e competências, e o professor está naquele lugar para ensinar” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 22), presumível que é já ter adquirido conhecimentos suficientes para assumir tal função. Continuando suas reflexões, Leyla Perrone-Moisés afirma que a pretensa democratização do ensino, como nivelção baseada na “realidade dos alunos”, redundava em injustiça social. Oferecer aos alunos apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seu conhecimento. O “maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimentos e competências” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 23). Concluem-se as reflexões da autora, jogando-se luz na importância da leitura na escola:

[...] o ensino da literatura, de qualquer nacionalidade, não é elitista, mas democratizante. O livro ainda é o objeto cultural mais barato e acessível, e o texto do *Dom Quixote* ou *Dom Casmurro* é o mesmo, num volume encadernado em papel bíblia ou num exemplar de banca de jornal. Além disso, sem o ensino específico da leitura literária, haveria uma contradição entre as louváveis iniciativas governamentais e as diretrizes oficiais para o ensino: o paradoxo da criação de

bibliotecas sem que a escola se preocupe em formatar leitores. Se os leitores de literatura constituem uma elite, esta é aberta a todos os alfabetizados, cabendo aos professores apenas mostrar o objeto sob sua melhor luz. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 28).

Também se constituem alvo de crítica da autora os textos teóricos que subsidiaram a escrita do documento oficial. Em contrapartida, Perrone-Moisés sugere suportes que seriam mais adequados no embasamento de propostas satisfatórias que garantiriam as discussões necessárias a um ensino eficiente da literatura. Destaca-se na lista sugerida pela autora o artigo de Antonio Candido, “O direito à literatura”, elencado entre aqueles que poderiam auxiliar na proposta desejada. Entretanto, se considerarmos as problematizações feitas por Marcos Piason Natali de que o último artigo mencionado tem um discurso democratizante que reivindica a identificação de literatura para narrativas populares e literatura de consumo, Leyla Perrone-Moisés perderá a força de seu argumento, considerando que a sua principal reivindicação é de que os documentos devem considerar a relevância de cânones literários para a formação do leitor. Perrone-Moisés, portanto, se opõe a uma prática de ensino de literatura que reivindica o texto que já faz parte das vivências do aluno. Pois, estes, segundo seus argumentos, não promoveriam o encontro do estudante com outras identidades.

Vislumbra-se, portanto, através dos três textos abordados, um complexo cenário de discussões sobre a literatura, cultura identitária e política de formação de leitor. O artigo de Leyla Perrone-Moisés nos proporciona um panorama de como as questões relacionadas aos conflitos no interior da literatura como instituição são compreendidas pelo poder público e encaminhadas por este para as escolas básicas. Felizmente, alguns pesquisadores interessados pela temática da literatura e ensino se mobilizaram para que o espaço da literatura fosse salvaguardado nos documentos oficiais do MEC. Embora no documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*²², versão de 2006, a área de literatura seja reintroduzida, ganhando uma consistente base teórica, a pesquisa em questão tratará somente da literatura numa abordagem dos aspectos formais dos textos literários sem pretender abordar as duas últimas questões. Ou seja, a formação do leitor não será focada pelo aspecto das políticas públicas, mas não se furtarão algumas reflexões críticas referentes ao assunto ao longo da dissertação.

Pretende-se aqui fazer uma síntese daquilo que percebemos estar subentendido ao problema levantado por Leyla Perrone-Moisés, de ameaça à leitura dos cânones literários,

²² Micheline Lage faz importantes análises sobre o documento. Ver tese de LAGE, 2010.

pois é preciso considerar as denúncias que a pesquisadora faz ainda que uma equipe²³ especializada já tenha reformulado as *Orientações Curriculares do Ensino Médio* de 2002. Mesmo que essa atualização, feita em 2006, destaque os conhecimentos que só são adquiridos através da literatura, Micheline Lage (2010) apura que muitos profissionais desconhecem as *Orientações* publicadas em 2006, entre eles estão pesquisadores da área de literatura e ensino. Isso provavelmente se deve às falhas na distribuição do material reformulado para as escolas, entre outros fatores²⁴. Também não podemos desconsiderar que a *Orientação* anterior documenta uma tendência em subtrair a função da literatura na formação do estudante.

Assim, sem me deter nas minúcias da questão que será apresentada, traçarei o pano de fundo das atuais discussões no campo da teoria literária. Para isso, recorro a Antoine Compagnon (1996) ao levantar os pressupostos da polêmica entre as noções de modernidade e pós-modernidade, já que, frequentemente, as abordagens equivocadas sobre essa polêmica resultam em dificuldades para definição da literatura.

Na obra *Os cinco paradoxos da modernidade*, Antoine Compagnon (1996) defende que a história da tradição moderna é a crônica intermitente dos cinco paradoxos através dos quais essa mesma modernidade se constitui. A superstição do novo, a religião do futuro, a mania teórica, o apelo à cultura de massa e a paixão da negação formam os cinco elementos aos quais Compagnon se refere. O primeiro, **a superstição do novo**, consiste em ser o caráter de novo o valor absoluto de legitimação do objeto artístico. **A religião do futuro** propõe a evolução da arte numa perspectiva histórica a partir do que ela atingirá sua auto-referencialidade e autonomia, por meio de um afastamento cada vez mais radical em relação à representação e à referência. Já **a mania teórica** se deu, conforme o crítico francês, com a renúncia à arte figurativa pelo abstracionismo e surrealismo, de maneira que a compreensão das manifestações artísticas, nessas duas escolas, só foi possível com formulações teóricas e estranhas especulações estéticas e metafísicas, que serviam para explicá-las. Com **o apelo à cultura de massa**, a modernidade cultuou o ídolo do novo de maneira que ele se desenvolveu até o ponto em que perdeu sua auréola e entrou em decadência. É o momento do “domínio crescente do mercado sobre a arte e a literatura, assim como a sua mediatização cada vez maior” (COMPAGNON, 1996, p. 81). A obra de arte se torna cópia e repetição, reprodução de uma reprodução como na arte pop, ou os *ready-mades* de Duchamp que, evidentemente

²³Os consultores do documento foram Maria Zélia Versiane (UFMG), Neide Luzia de Resende (USP), Enid Yatsuda Frederico (Unicamp). Os leitores críticos foram Haquira Osakabe (Unicamp) e Ligia Chiappini (USP).

²⁴Uma possibilidade aventada por Lage (2010) é que o *lobby* das grandes editoras de livros didáticos pode ter tido influência no processo de manutenção do *status quo*, já consolidado em seus manuais didáticos. Isso com o objetivo final de evitar gastos com a adequação às novas orientações.

numa postura iconoclasta, têm o mercado como única sanção. Por fim, com **a paixão da negação** surge o conceito de pós-moderno, que seria uma ruptura com ruptura, dando margem a uma interpretação que caracterizaria tal conceito como um “vale tudo”, permissividade e renúncia à crítica. Entretanto, conforme esclarece Compagnon, Lyotard qualifica de pós-moderna “a descrença em relação às grandes narrativas que legitimaram, há dois séculos, os saberes e que compreendiam uma filosofia da história” (COMPAGNON, 1996, p. 120). O que significa dizer que a pós-modernidade se identifica com um “estado de crise generalizada da legitimidade dos saberes, com a desestabilização dos grandes determinismos” (COMPAGNON, 1996, p. 120). Além do que, a pós-modernidade reexamina o pensamento das luzes, não aceitando um fim único da História; “ela questiona o ideal moderno da razão nos seus efeitos desastrosos, incluindo o nazismo” (COMPAGNON, 1996, p. 120).

A síntese feita aqui dos conflitos internos à teoria pode esclarecer as interpretações apressadas ou equivocadas que Leyla Perrone-Moisés denuncia ao examinar o documento do Ministério da Educação que regulamenta o ensino da linguagem nas escolas e ao perceber as vozes que estão representadas por tal versão do documento. Assim, nos discursos que a autora aponta em seu texto, encontram-se paradoxos embutidos quando se estimula o reforço à identidade daqueles sujeitos provenientes de grupos sociais menos institucionalizados, acatando suas demandas culturais próprias. Isso ocorre ao mesmo tempo em que se prega uma acolhida da alteridade, ou ainda quando se desconsidera o conteúdo da obra de Machado de Assis sob a alegação de que sua literatura tem uma linguagem de difícil compreensão para o referido público. O profissional que aceita esse argumento para descartar Machado de Assis de sua seleção de textos para sala de aula desconhece que, se esse autor é considerado um intelectual além de seu tempo, foi por sempre trazer em sua arte uma crítica social. Esse é apenas um exemplo de que a literatura de Machado de Assis poderia ser bastante eficiente na escola para propor o posicionamento crítico dos leitores diante da vida.

Leyla Perrone-Moisés, desconsiderando que a crise instalada de maneira geral na educação, não só na área de literatura, pode ser consequência de uma má formação do profissional que atua na sala de aula, afirma que o professor é portador de um conhecimento que lhe permite esclarecer as diferenças entre cultura de massa e alta literatura. A autora também é assertiva ao dizer que, se os leitores de literatura formam uma elite, esse grupo está aberto a todos os alfabetizados, entendendo, assim, que a democratização da leitura se dará bastando que o professor mostre o livro “sob sua melhor luz” (2006, p. 28). Dessa forma, Perrone-Moisés, ao denunciar a crise da Literatura, sugere que a solução para a questão de formação do leitor de cânones é simples. E o professor poderá solucioná-la se abordar tais

textos da melhor maneira. Contudo, qual seria a “melhor luz” para apresentar a literatura canônica ao jovem leitor?

A respeito de uma crise sobre leitura literária e educação, Graça Paulino (2004), em artigo intitulado “Formação de leitores: a questão dos cânones literários”, ressalta que, em consequência de uma radicalização de estudos identitários²⁵, muitos discentes têm se formado sem terem lido os cânones literários. Esse seria um motivo pelo qual exercícios intelectuais próprios à interlocução com a literatura canônica, como o estranhamento ou o incômodo que desloca uma percepção automatizada do mundo, não são vivenciados, nem por alunos nem por professores. Segundo Paulino,

Os professores que se formaram até os anos 70 no Brasil têm clara percepção do que isso significa. Se não chegaram a ler *Dom Quixote*, *Édipo-Rei*, ou *Madame Bovary*, pelo menos se formaram canonicamente na literatura brasileira: leram Gregório de Matos, Vieira, Gonzaga, Alencar, Machado, Lima Barreto, Drummond, Graciliano Ramos e outros clássicos de língua portuguesa. Não se tratava de práticas leitoras restritas às escolas de Letras. Também nos hoje denominados, no Brasil, “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio”, os estudantes liam autores canônicos. As escolas de Letras apenas complementavam essa formação, aprofundando o estudo dos autores consagrados pela historiografia literária. (PAULINO, 2004, p. 51).

A pesquisadora Micheline Lage (2010), ao analisar as reflexões de Graça Paulino, percebe seu tom de lamento ao constatar que

[...] poucos professores de hoje tiveram real acesso aos autores “clássicos” ocidentais e aos valores eminentemente literários. Poucos admiram as experiências literárias renovadoras bem sucedidas do século XX, como demonstram diversas pesquisas sobre leituras de professores. (PAULINO *apud* LAGE, 2010, p. 29).

Ora, se hoje, em sua maioria, os professores de Língua Portuguesa e Literatura não são leitores literários, podemos levantar a dúvida sobre o destino de seus alunos como leitores. Graça Paulino aponta, de maneira crítica, que as escolas têm seus próprios cânones. Esses derivam de uma escolha de textos que agrada à escola, de modo que a literatura que se encontra em circulação no espaço escolar se resume aos seguintes gêneros: o romance de enigma, englobando aventura, suspense; o romance-ternura, narrando histórias comoventes, “poéticas”.

A partir das questões introdutórias levantadas sobre a temática – formação do leitor na contemporaneidade - percebo, tanto no meio acadêmico, quando na escola básica, uma tensão

²⁵Graça Paulino faz referência aos Estudos Culturais. Ana Carolina Escosteguy, citando Stuart Hal (1980, p. 137), afirma que os Estudos Culturais é uma “área de onde diferentes disciplinas interagem, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade”. De maneira sintética, pode-se dizer que os Estudos Culturais estão preocupados em situar as questões do homem contemporâneo na interface cultura, significação, identidade e poder.

entre a defesa dos estudos dos cânones e as produções literárias contemporâneas, e no que tal discussão implica na efetiva leitura dos alunos. Se, por um lado, deve-se admitir que a proposta de formação de leitor trata-se de um projeto pedagógico (para Candido, inculcamento de ideias; para Schiller, transmissão de cultura), há que se desconfiar de uma não aceitação da diversidade cultural. Por outro, se, na escola, não houver diálogos entre os indivíduos oriundos de diferentes formações culturais, a formação do leitor pode ficar ameaçada pela resistência do público alvo em ler o que está “distante da sua realidade”.

A partir do cenário de discussões ideológicas aqui apresentado, o que se pretende é reconhecer uma diversidade cultural e estabelecer um diálogo com a cultura clássica dos cânones literários de língua portuguesa, em um projeto de formação de leitor, na educação formal do ensino fundamental e médio. Nesse sentido, a perspectiva de formação de leitor que será apontada no presente estudo não sustentará uma ideologia de repúdio aos cânones literários nem o menosprezo de uma produção literária contemporânea, ainda que ela não tenha sido avalizada pela crítica especializada.

Não desconhecendo as polêmicas em torno das discussões sobre o fim da modernidade e sua substituição pela pós-modernidade, bem como das consequências dessa proclamada substituição, como, por exemplo, o da desestabilização da grande narrativa de emancipação da humanidade, ainda assim buscarei nas estratégias de leitura uma maneira de operar os efeitos estéticos da obra literária como experiência de esclarecimento para o leitor.

Contudo, o próprio Antoine Compagnon (2009, p. 56-57), em *Literatura para quê?*, adverte-nos de que, atualmente, a literatura “sofre concorrência em todos os seus usos e não detém o monopólio sobre nada”. Ainda assim, só através dela o homem pode exercitar uma leitura sempre aberta, em que se dá o aprendizado de si e do outro, “descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devir”. Dessa forma, o teórico recomenda a humildade à literatura, mas afirma que “seus poderes continuam imensos”.

Assumindo, portanto, um espírito mais crítico em consonância com as críticas aos modelos pedagógicos de mediação da arte, acredito que a arte não pode ser vista como redentora de uma época marcada por sentidos plurais e contraditórios, que influenciam os sujeitos contemporâneos. No entanto, ela poderá, sim, cumprir a tarefa de trazer à consciência desses indivíduos as fissuras nas ideologias de nosso tempo, por meio de objetivações nas formas artísticas. Na sala de aula, práticas dialógicas que sugiram caminhos para a leitura e interpretação do homem contemporâneo, das diferenças que marcam suas atividades, as linguagens que identificam seu estar e atuar no mundo podem auxiliar no convívio, não sem tensão, entre os diferentes discursos.

4 A LITERATURA COMO EVENTO

Na análise da estrutura verbal do texto literário como prefiguração objetiva do caráter estético desse tipo de texto, importa delinear a maneira como a estrutura literária afeta o leitor, absorvendo as faculdades humanas.

4.1 O acontecimento do texto

A experiência que a leitura literária pode garantir ao seu receptor advém de uma textualidade que confere ao escrito o estatuto de literário, pois é uma criação estética. Portanto, como premissa para as conclusões deste capítulo, considero a formulação sobre o aspecto estrutural²⁶ do texto literário proposta por Wolfgang Iser (1996, 1999), em seu livro *O Ato da leitura*, de que o texto é a “prefiguração da recepção, tendo com isso um potencial de efeito cujas estruturas põem a assimilação em curso e a controlam até certo ponto” (1996, p. 7). Nesse sentido, o efeito estético realizar-se-ia por essa constituição específica do texto literário, no qual a estrutura verbal deve ser potencialmente estimuladora da reação estética. Posto isso, importa a uma análise literária considerar como um texto provoca os efeitos estéticos em sua recepção e de que forma o leitor apreende os seus sentidos.

Esse é o motivo pelo qual a concepção de leitura literária que é adotada pelo presente trabalho é definida pela noção de evento. O texto literário deverá mobilizar o leitor de maneira que, “ao pensar os pensamentos de um outro, ele abandona por um certo tempo suas disposições individuais, já que se ocupa de algo que até esse momento não se encontrava – ao menos nessa forma - no horizonte de suas experiências” (ISER, 1999, p. 88). A proposição do crítico significa que a ficção²⁷, ao instituir acontecimentos com predicados de realidade,

²⁶Os termos aspecto estrutural do texto, estrutura do texto, estrutura verbal, elementos linguísticos são usados como sinônimos nesta dissertação para designarem as estruturas linguísticas dos textos literários, sempre abertas, mas que possibilitam descrever a produção dos sentidos. Como esclarece Iser (2002, p. 947), ao mesmo tempo em que há dificuldades operacionais em lidar com conceitos fechados e reducionistas de estrutura, os conceitos abertos adotados nas discussões teóricas da estética comprometem o rendimento dos mesmos. Contudo, nesta pesquisa, o conceito de estrutura diz respeito a uma “organização taxinômica dos componentes do texto, quanto à descrição da produção de sentido pelos procedimentos da estruturação (ISER, 2002, p. 946)”. E o sentido dessa estruturação do/no texto se revela através de seu uso intencionado. Busca-se operar o conceito de estrutura a partir da sua função no texto e do efeito desta função sobre o leitor.

²⁷O texto ficcional é produto do ato de fingir, uma criação do imaginário. O texto literário é criado a partir do imaginário que, ganhando uma forma determinada por um ato intencional, é instituído como outra realidade. Não sendo mais disforme, pelo ato de fingir, o imaginário ganha feições de realidade e pode penetrar no mundo e nele agir. O ato de fingir que configura o texto literário é que garante a este a função de evento ao ser experimentado pelo leitor com implicações de realidade na sua consciência. O conceito de texto com o qual serão operacionalizadas as análises e as discussões é como proposto por Iser, o texto como “prefiguração da recepção”, cuja finalidade última é provocar o imaginário do leitor, apresentando-lhe uma “perspectiva para o mundo presente que não está nele contida” (ISER, 1996, p. 11). Através do texto, acontecem intervenções no mundo, nas estruturas sociais dominantes e na própria literatura existente.

mobiliza o leitor de maneira que este se distancia de si mesmo para assumir outras impressões sobre situações que são correlatas às do mundo vivido. O texto, então, propõe ao leitor que ele assuma uma perspectiva, sobre as situações do texto, diferente daquela que lhe é habitual.

Ao provocar a cisão do sujeito com ele mesmo, o texto literário modela a espontaneidade liberada por esse ato. Tais espontaneidades, cuja mobilização é dirigida pelo texto, “são atitudes do sujeito-leitor, mediante as quais ele procura ligar a experiência ainda não conhecida da presença no texto ao próprio repertório de experiências” (ISER, 1999, p. 91). Essa cisão que a leitura provoca no leitor é para absorver a sua consciência, o que provoca uma tensão indicando que o sujeito foi afetado pelo texto. Nesse percurso, entre os atos de fingir do texto e os atos de leitura, os hábitos do leitor passam à margem, e a espontaneidade não controlada pelos hábitos ganha forma pelo texto e entra na consciência do leitor, formulando algo novo nele. Os aspectos textuais promovem assim uma possibilidade de constituição de sentido pela leitura, mas que não é só como interpretação do texto, é também a possibilidade de o leitor formular-se a si mesmo ao descobrir o que até o momento da leitura parecia subtrair-se à sua consciência. Para Iser, esse efeito do texto literário promove a literatura como “oportunidade de formularmo-nos a nós mesmos, formulando o não-dito” (1999, p. 93).

Desse modo, a constituição de sentido do texto pelo leitor é uma resposta deste à tensão criada pelos acontecimentos ficcionais. O leitor, não tendo controle sobre o imaginário liberado pela leitura, busca sempre reconduzir os acontecimentos do texto ao que lhe é familiar. Portanto, os sentidos de uma criação estética devem ser compreendidos como uma operação de tradução do acontecimento do imaginário para que uma nova experiência proporcionada pela leitura seja assimilada.

A partir desse princípio de efeito estético produzido na leitura de um texto, como é proposto por Iser (1999), a atividade de leitura e compreensão pautar-se-á na análise da estrutura verbal do texto literário como prefiguração objetiva do caráter estético desse tipo de texto. Importa a esta pesquisa delinear a maneira como a estrutura de um texto literário afeta o leitor, ou “como a obra de arte absorve as faculdades humanas” (ISER, 1996, p. 8). Cabe especificar que as faculdades humanas que estão diretamente ligadas ao ato de leitura literária e que são necessárias para uma investigação sobre o efeito estético no humano são sensibilidade e razão.

Em sua obra, Iser (1999) esclarece que, contemporaneamente, a modernidade é uma

tradição de negação²⁸ daquilo que era essencial para a arte clássica: “a harmonia, a conciliação, a superação dos opostos, a contemplação da plenitude” (ISER, 1996, p. 9). Nesse contexto, a literatura moderna age como “agressão ininterrupta às nossas convenções orientadoras, desde a atitude até a percepção cotidiana” (ISER, 1996, p. 9). É por esse motivo que o autor afirma que sempre acontece algo novo e inesperado através dessa arte moderna. Diferentemente de uma concepção de leitura a partir da qual os pesquisadores investigavam o texto como depositário de um sentido, numa orientação predominantemente semântica, Iser propõe que, em virtude da provocação contínua da obra ao leitor, modifique-se a pergunta sobre o significado do texto. Para esse autor, o texto literário recebe sentido mediante a atualização a partir de um ato de leitura. Assim, é o leitor quem ativa as estruturas do texto, os aspectos objetivos da obra e experimenta seus efeitos. Por isso, Iser propõe que a pergunta para a análise literária diga respeito aos efeitos do texto sobre seu leitor, ou o que o texto literário traz à consciência dele. É, pois, desse contexto de valorização do leitor que resultou uma mudança de orientação nas análises da literatura contemporânea. Daí a proposição para uma compreensão do texto literário não estar focada na “significação ou na mensagem, mas sim nos efeitos do texto e em sua recepção” (ISER, 1996, p. 10). A questão dos efeitos do texto sobre o leitor assim formulada implica dizer que a análise literária deve assumir que algo acontece ao sujeito leitor quando, por meio de seu ato de leitura, ele experimenta o texto como acontecimento. O caráter de acontecimento conferido ao texto se dá à medida que, a partir de sua leitura, uma perspectiva que antes não havia é trazida ao mundo. O texto literário é materialidade da reação de um autor ao mundo. Com esse ato, ele cria novas realidades que, por sua vez, apresentam-se ao leitor.

Iser esclarece que “a reação do autor ao mundo, que se manifesta no texto, rompe as imagens dominantes no mundo real, os sistemas sociais e de sentido, as interpretações e as estruturas” (1996, p. 11), pois, ao organizar a obra numa perspectiva, seleciona elementos do mundo da vida²⁹ com os quais elabora o texto. Tal deslocamento dos elementos de seu contexto para compor o texto resulta na mudança de suas significações. É a atividade do autor, ao selecionar elementos da realidade e eliminar a referência de uma organização do mundo para criar o texto literário com os elementos deslocados de seus sentidos iniciais, que ganha caráter de acontecimento. Para Iser, “toda transformação da referência é um

²⁸Conferir as considerações que faço sobre o assunto no terceiro capítulo da dissertação ao resumir a obra *Os cinco paradoxos da modernidade*, de Antoine Compagnon.

²⁹Esta expressão, “mundo da vida”, em alemão *lebenswelt*, é usada de maneira recorrente nos textos sobre estética e nos textos filosóficos em geral. Aqui no contexto da dissertação é usada para marcar a diferença entre o mundo das experiências empíricas e o seu análogo instituído pelo texto ficcional.

acontecimento, porque agora os elementos da realidade de referência são retirados de sua subordinação” (ISER, 1996, p. 11). Entretanto, no interior do texto, esses elementos são combinados entre si, inserindo-se, por sua vez, em novas subordinações. Desse modo, o texto constitui a sua própria realidade de referência. Esses processos internos de organizações sucessivas, além de enfatizarem o caráter do texto literário como acontecimento, resultarão também numa polissemia estruturada.

Essa constatação é o que sempre importou à definição do objeto estético. Ele deve trazer alguma coisa à consciência do sujeito que o experimenta. O leitor pode assim ser afetado porque o texto ficcional não é uma oposição à realidade, a trama literária se forma dos contextos externos ao texto. Por meio de uma realidade instaurada por um ato estético e criativo, o leitor pode compreender eventos do mundo da vida. Nessa medida é que a experiência proporcionada pela obra de arte é transformadora.

Contudo, se inicio esta seção desconstruindo uma concepção de leitura com uma orientação predominantemente semântica que visa à significação, não é possível eliminar a busca por sentidos no texto literário. Como explica Iser, há uma expectativa central do leitor/receptor em relação ao texto: “a expectativa de constantes do sentido da língua; pois onde se fala e emprega a língua, espera-se um sentido” (ISER, 1996, p. 11). E é por essa obstinação do leitor que o caráter de acontecimento do texto se efetiva. É a busca de univocidade significativa que permitirá ao texto comunicar ao seu leitor/receptor o acontecimento que ocorre nele. Sem essa fase de definição semântica, o leitor não poderia compreender como os processos de seleção rompem a referência da realidade e, depois, na combinação, os limites semânticos do léxico são ultrapassados.

Assim, a teoria do efeito estético permite compreender o texto como “um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura” (ISER, 1996, p. 15). Nessa teoria, o texto é um dos polos no processo de comunicação literária, já que nele estão inscritas certas instruções para sua própria compreensão. O texto também é visto como processo, pois não pode ser fixado nem “à reação do autor ao mundo, nem aos atos de seleção e da combinação, nem aos processos de formação de sentido que acontecem na elaboração e nem mesmo à experiência estética que se origina de seu caráter de acontecimento” (ISER, 1996, p. 13). Entretanto, o texto é o processo integral que abrange todas essas situações, pois, na sua função de transmitir experiências, engloba desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor.

O leitor seria, portanto, o outro polo no processo de comunicação do texto literário. O efeito estético, como proposto por Iser, deve ser analisado na “relação dialética entre texto, leitor e sua interação” (1996, p. 16). O que acontece ao leitor em relação ao texto é chamado

de efeito estético porque requer do leitor “atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes” (ISER, 1996, p. 16) no processo global da leitura e sua compreensão.

4.2 A comunicação literária

À Estética, como campo de investigação de conhecimentos, sempre interessou a pergunta: o que nos acontece na experiência com a obra de arte?³⁰ No campo dos Estudos literários é análoga a questão sobre a função da literatura para a constituição do humano. Assim, interessa à pesquisa que realizo, na sequência dos teóricos que elenco, situar minhas investigações no campo da estética, mas com uma orientação também antropológica. Nesse sentido, para Schiller (1990), Habermas (2002), Antonio Candido (2004) e mesmo Iser (1996, 1999 e 2002), a finalidade da arte, ou da literatura para os dois últimos, diz respeito aos seus efeitos sobre a vida coletiva da espécie humana. Por isso entender os processos que definem a comunicação entre leitor e texto é um passo importante na metodologia deste trabalho. Para Iser (2002), em um artigo intitulado “Problemas da teoria da literatura atual: O imaginário e os conceitos-chave da época”, o texto literário tem que ser compreendido como um “ato intencional dirigido a um mundo” (ISER, 2002, p. 942). Como já foi aqui discutido, o texto é elaborado a partir de elementos que o autor seleciona do mundo vivido, quebrando uma lógica inicial de subordinação entre eles, para depois combiná-los no texto literário a partir de uma nova relação de subordinação estabelecida no seu interior. Isso permite afirmar que o mundo da vida não é simplesmente repetido no texto literário. O contexto de referência dos elementos selecionados experimenta “ajustes e correções” (ISER, 2002, p. 942) na nova organização instituída no texto. Por provocar tais efeitos, Iser (2002) propõe uma função para o discurso³¹ literário fundamentado nas maneiras de como ele faz “um balanço de um mundo problemático ou por ele problematizado” (ISER, 2002, p. 942). O texto literário, ao selecionar e propor uma nova organização da realidade, realça os problemas do mundo. Desse modo, o leitor se vê

³⁰ Interpreto assim todo o aprimoramento técnico dos gregos para representar a forma humana de maneira que pudesse ser habitada pelo divino. Todo o investimento da Igreja, na Idade Média, na valorização da arte como *médium* eficiente no processo de catequização se dá porque essa instituição compreendeu o poderoso efeito da arte sobre o homem. Na arte moderna, o homem aparece não mais como submisso ao divino, mas capaz de, pela reflexão, libertar a própria arte do jugo da religião e, dialeticamente, libertar-se a si mesmo.

³¹ O aspecto do discurso do texto literário pode ser entendido na perspectiva da tradução do acontecimento do imaginário, que se concretiza na e pela linguagem literária, de maneira que o sentido do texto é formulado como uma pragmatização do imaginário. Somente pela semantização dos efeitos do texto que o leitor poderá assimilar a experiência nova que é proporcionada pela leitura.

abordado por questões que não havia percebido até se deparar com elas no texto.

Assim, causar reações sobre o mundo seria a função de uso produzida por uma estratégia que coloca este mundo entre parênteses. Iser denomina essa estratégia de “como se”, expressão significando que “o mundo representado não é propriamente mundo, mas que, por efeito de um determinado fim, deve ser representado como se fosse” (ISER, 2002, p. 974).

A partir desse ponto, ao retomar o sentido de comunicação do texto literário, é preciso enfatizar que uma obra literária só se realiza na leitura. Dessa assertiva depreende-se que as polaridades do leitor e do texto devem convergir para que a obra se concretize dessa interação. Assim, se a obra só se realiza na leitura, ela “não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor” (ISER, 1996, p. 50). Desse modo, como explica Iser, a obra tem um caráter virtual e só enquanto processo é realizada na consciência de um receptor; ela é “o ser constituído do texto na consciência do leitor” (ISER, 1996, p. 51).

Considerando a proposição do crítico alemão, ao estudar uma obra não se pode isolar um polo do outro sob pena de se perder a relação do ato do leitor estimulado pelo texto, já que são estas as ações que caracterizam o processo de leitura. Iser adverte que “isolar os polos significaria a redução da obra à técnica de representação do texto ou à psicologia do leitor” (ISER, 1996, p. 51), estratégia que eliminaria justamente o que se pretende analisar, que é o processo de leitura como efeito de um texto sobre seu leitor.

Contudo, o mesmo autor ressalta que a leitura deve partir de uma interação que se funda nas estruturas do texto. É o aspecto verbal que dirige a reação do leitor impedindo-o de construir leituras arbitrárias de caráter acentuadamente subjetivo, sem respaldo no texto. Como foi esclarecido na seção anterior, o leitor sempre busca um sentido para o texto, atitude que lhe permite avançar no processo de interpretação dos componentes textuais. É, portanto, no ato de busca de um sentido que o leitor interage com a obra. Esse ato é mediado por uma linguagem estruturada no texto a partir da qual o leitor constitui o sentido que é oferecido pelo escrito. Iser descreve essa situação, enfatizando que “em lugar de um código previamente constituído, o código surgiria no processo de constituição, em que a recepção da mensagem coincide com o sentido da obra” (ISER, 1996, p. 51).

Dada a natureza de interação entre texto e leitor, mediada pela estrutura do texto no processo de leitura, é preciso compreender de que maneira a relação dos elementos citados constituem o efeito estético. Se o texto é a materialidade sobre a qual o leitor age e se são suas estruturas que garantem a construção de seus sentidos, como sustentar que o sentido não é algo que está no texto esperando que o leitor o descubra? Iser explica que as estruturas do

texto são de natureza complexa e “embora estruturadas no texto, elas preenchem sua função não no texto, mas sim à medida que afetam o leitor” (ISER, 1996, p. 51). Em textos ficcionais, a estrutura tem aspecto duplo, pois é estrutura verbal e estrutura afetiva ao mesmo tempo. Assim, se não há uma separação entre o texto lido e o leitor, compreendendo aqui o processo que constitui o ato da leitura como relação desses dois polos, o sentido do texto não pode ser compreendido a partir de uma estratégia de interpretação em que o sujeito leitor explica esse sentido, mas sim o leitor experimenta os efeitos de uma organização textual que o impressiona.

Uma proposição similar é sustentada por Antonio Candido (2004) e foi apresentada mais detalhadamente no Capítulo 2 desta dissertação. Para o teórico brasileiro, o efeito que uma mensagem de caráter literário pode provocar no leitor é assegurado pelo código que, conforme for construído, evidencia uma escolha lapidar que impressiona, por meios técnicos, a percepção do leitor. Como o texto literário é a materialidade da reação de um autor frente ao mundo em que vive, Antonio Candido propõe que se compreenda o texto como uma organização autoral que, por isso mesmo, traz em si o humano, aquele que do caos originário escolheu a forma e trouxe a ordem. É com esse ato estético que um escritor cria novas realidades que, por sua vez, apresentam-se ao leitor. Antonio Candido entende que um modelo de coerência apresentado pela forma de um texto pode provocar no leitor um movimento similar, e, então, o caos interior do leitor também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária, portanto, pressupõe a superação do caos, “determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido” (CANDIDO, 2004, p.178).

Se se consideram os argumentos dos dois teóricos, na análise de uma obra literária, o estudioso não pode se dedicar apenas à configuração do texto, mas na mesma medida deve ocupar-se dos atos de sua apreensão. É com a compreensão de que a comunicação de um texto literário se constitui pela interação de texto e leitor que o estudioso da literatura poderá entender que primeiro os textos são experimentados na leitura, pois “o texto se converte em objeto imaginário, na consciência de seu receptor” (ISER, 2002, p. 944) e depois, por processos descritivos, atribui-se significação a eles.

4.2.1 A significação como maneira de apreender a experiência estimulada pelo efeito estético

Como descrito na seção anterior, ainda que uma obra literária não se reduza à materialidade do texto e nem a uma ação que tenha origem no leitor, é, no entanto, só através de uma consciência receptora que um texto se realiza. Assim, interessa saber de que maneira o texto ganha efetividade na consciência do leitor. A leitura não é mais entendida como uma explicação discursiva sobre o que um determinado texto quer dizer, mas sim como experiências propostas ao leitor, fazendo com que a interpretação de uma obra deva revelar as condições de seus possíveis efeitos. Sendo assim, no momento em que uma análise deve explicar a potencialidade de sentidos de um texto, será impossível fazê-lo se não considerar que tal potencial se respalda na relação entre texto e leitor.

A partir do que Iser (1996, 1999) propõe, a obra literária é caracterizada como uma virtualidade cuja dinâmica se apresenta como condição dos efeitos provocados por sua leitura. É nesse sentido que a experiência advinda da leitura não pode ser definida como busca de sentido no texto. A natureza dessa experiência é caracterizada pela sua condição de efeito estético e não por um sentido que se cristaliza. Iser concebe o termo estético como “um lugar vazio na linguagem referencial” (ISER, 1996, p. 53). O efeito estético é por definição uma recusa à categorização e, durante esse efeito, o esperado é que o leitor se afaste das estratégias de relacionar sua experiência a algo familiar, portanto a algo já existente, pois, segundo Iser, o efeito estético significa “o que advém ao mundo por ele, então ele é o não-idêntico ao de antemão existente no mundo” (ISER, 1996, p. 53).

Desse modo, Iser propõe que se mude o caráter ou pelo menos a avaliação sobre a própria significação. A partir da dinâmica da obra literária como virtualidade que ganha existência na consciência do leitor mediante a experiência da leitura, a significação seria antes a estrutura de um evento, “ela mesma é um acontecimento que não pode ser relacionado a denotações de realidades, sejam elas empíricas ou inferidas” (ISER, 1996, p. 53). Sendo assim, se é um processo esperado esse de que o leitor busque relacionar novas experiências àquilo que já lhe é familiar, deve-se compreender o ato de significação como “mais um produto de efeitos experimentados”, ou seja, de efeitos atualizados de significação, o que é diferente de compreender o significado como uma ideia que antecede a obra e se manifesta nela. Diferentemente de conceber a interpretação de texto como decifração de sentido, ela deve ser entendida como evidenciação de potenciais de sentido proporcionado pelo texto. No processo de leitura, o leitor será afastado das referências de sentido do mundo vivido para

que, depois dessa experiência de estranhamento provocado pelo elemento estético do texto literário, ele perceba o sentido como um acontecimento, um evento proporcionado pelo efeito estético que antecedeu à significação.

Segundo Iser, “o potencial de sentido nunca pode ser plenamente elucidado” (ISER, 1996, p. 54), fator que explica, por exemplo, as variadas leituras que um mesmo leitor pode fazer de um mesmo texto em diferentes atualizações, em cada uma delas elucidam-se outros sentidos. O aspecto do efeito é o cumprimento do que é preestruturado verbalmente pelo texto. Desse modo, ainda que as realizações de um texto sejam individuais, elas se baseiam em características que podem ser especificadas no próprio texto. E como toda leitura deverá considerar os elementos verbais que constituem o texto, ela tem um caráter intersubjetivo que permite a comunicação do sentido que é constituído pelo leitor a partir da situação de evento que, por conseguinte, é consequência do caráter estético do texto.

Por certo, a condição de evento que se dá pelo fator estético termina em um sentido constituído. O que significa dizer que o processo de atualização de um texto literário é, num primeiro momento, uma experiência individual por meio de um evento que traz algo ao leitor que ele não havia antes experimentado, após o que o leitor tende a interpretar sua experiência buscando uma referência para classificar, nomear, significar aquele acontecimento estético. O que faz com que o sentido de uma obra literária tenha uma natureza também dinâmica: ora tem um caráter estético, ora discursivo. A implicação dessa constatação é que o efeito estético de uma obra sobre o leitor se transforma em algo “não-estético” (ISER, 1996, p. 55), ou uma realização prática da experiência estética, que é a significação da experiência propiciada por um texto. Essa transformação acontece a partir da possibilidade que o texto dá ao leitor de participar de sua significação, já que o texto não se encontra realizado antes de um ato de leitura.

Percebe-se que Iser discorda dos críticos que opõem a subjetividade à objetividade ao questionarem o papel do leitor como primordial na produção de sentido. Estes acreditam que uma proposta de interpretação que se baseia na particularidade da leitura individual ou uma interpretação que considera a leitura como uma atualização por meio dos efeitos estéticos será uma interpretação de caráter arbitrário porque não terá confirmação objetiva na estrutura verbal que confere identidade ao texto. O que há de mais claro na teoria do efeito estético é que o ato do leitor sobre o texto é a base da realização do texto, portanto é sobre a relação dessas instâncias que a análise literária deve dedicar-se. Ainda que os resultados de uma leitura só surjam porque estão previamente estruturados pelo texto literário, pois são finalizados como atualizações, não se podem confundir os resultados provocados pelas

estruturas com elas mesmas. Iser confirma essa proposição ao dizer que “a qualidade dos textos literários se fundamenta na capacidade de produzir algo que eles próprios não são” (ISER, 1996, p. 62), pois o texto, ao provocar os efeitos estéticos, provoca também os atos que farão com que o leitor finalize o processo de leitura fixando a experiência que dele advém com o significado do texto. Em outra afirmação, Iser confirma que “sem a participação do leitor não se constitui o sentido” (ISER, 1996, p. 62).

Toda a discussão que foi proposta até aqui esteve em torno da relação entre o texto e o leitor, portanto fica claro que há uma primazia dessa interação para se considerar a qualidade dos textos literários já que as finalizações das leituras do texto dependerão da capacidade deste de provocar o leitor.

Neste ponto retomo uma questão fundamental para o propósito desta pesquisa, ou seja, pensar na formação do leitor a partir de uma educação estética. A ilação de que a formação de leitor pode ser proposta como educação estética se dá pelo fato de que a atualização³² de um texto literário se evidencia como um evento. A implicação para a apreensão do texto pelo leitor por meio de uma experiência da leitura como acontecimento estético é que a significação é também um evento. Entretanto, pelo caráter discursivo da estrutura verbal que compõe o texto, o processo de significação busca referência no contexto de realidade, o que fará com que a significação seja alcançada. A estratégia de significação faz com que o leitor incorpore a experiência do evento estético. Se o leitor consegue acrescentar em suas experiências individuais aquilo que a leitura lhe proporcionou é porque o texto literário provoca o leitor a partir de seus atributos de realidade. Pela estratégia literária é possível que o leitor seja remetido ao contexto de onde um autor seleciona os elementos que compõem seu texto. Como esses elementos retomam normas e valores que não são tão claros no mundo vivido, porque se tornaram habituais e corriqueiros, ao comporem o texto literário ganham destaque numa nova organização e acabam por provocar o leitor. Assim, o texto, ao selecionar e propor uma nova organização da realidade, realça os problemas do mundo, seus desajustes e descompensações. Dessa maneira, o leitor experimenta os efeitos de um mundo instituído pela ficção, mas que é um correlato do mundo vivido.

Retomando as justificativas de Schiller (1990), que foram apresentadas no segundo capítulo da dissertação, podemos depreender que o texto literário se apresenta como

³²O sentido de um texto se efetiva por causa de uma linha temporal na leitura em que cada representação que as estruturas do texto criam na consciência do leitor incorpora a precedente, modificando-a, o que gera uma dinâmica de complementação de representações. O sentido advém da possibilidade de atualização dessas representações na sequência temporal concretizada pelo leitor, ou seja, cada representação tem seu tempo presente quando afeta o leitor.

“aparência” estética, conceito similar ao “como se” de Iser, com a diferença de que para Schiller a arte idealista propunha uma contemplação do ideal ou do absoluto que encarnava na arte. Na contemporaneidade, com as rupturas propostas pela arte moderna, as criações estéticas tendem a ser provocadoras e mobilizar seu receptor para completar a realização destas. Isso se dá porque a arte moderna não apresenta o absoluto para ser contemplado. Essa arte propõe que o homem se veja nela, e, como um ato reflexivo, ela possa libertar o homem do jugo de toda força que lhe é externa. A arte moderna é vista como emancipadora do homem. É nesse sentido que a experiência proporcionada pela literatura, na contemporaneidade, é proposta por Iser. Assim, ele aponta que “a ficção se determina como comunicação, pois graças a ela vem algo à luz do mundo que não está aí” (ISER, 1999, p. 195).

Desse modo, ao considerarmos o texto literário como uma criação estética, espera-se que ele demande do leitor a realização do seu potencial de sentido. Isso é propiciado pela materialidade do texto que é organizada pelas suas estruturas. Porém o leitor experiencia os efeitos estéticos e, só depois, concretiza essa experiência na significação do texto. Todas essas fases, contudo, serão mais ou menos adequadas conforme o potencial do texto de provocar no leitor o uso de suas faculdades de sensibilidade e razão. Isso se dá porque, no processo de leitura, tanto as capacidades emotivas quanto as cognitivas são acionadas.

4.3 Os efeitos estéticos e os atos por eles estimulados ao invés dos resultados

No capítulo 2, fiz uma análise das cartas de Schiller (1990), *A educação estética do homem*, buscando compreender suas ideias a cerca do efeito da arte sobre o homem, a partir de teóricos contemporâneos. Para a atualização de sua proposta pedagógica da arte como mediadora da emancipação do homem, no capítulo 3 recorri ao artigo “O direito à literatura”, de Antonio Candido (2004), e a maneira como avalia os efeitos de um texto literário sobre o leitor. Depois, faço uma breve apresentação das discussões contemporâneas sobre o campo dos embates entre a formação do leitor e as políticas públicas. No capítulo 4, investigo na obra *O ato da leitura*, de Wolfgang Iser (2002), a pertinência de sua proposta ao converter a leitura da obra literária em uma experiência estética. Iser justifica sua proposição apontando no texto literário uma carência de sentido que só será completada pelo ato do leitor. Essas ideias, ao mesmo tempo em que complementam as reflexões do capítulo 2 e 3, atualizam as questões relacionadas ao efeito estético e à emancipação do receptor, no contexto da contemporaneidade. A partir desse ponto, introduzo a segunda parte do *corpus* de minha

pesquisa, a análise crítica de manuais de formação de leitores e a sustentação de uma proposta de formação do leitor para textos literários baseada na experiência estética ou na literatura como evento.

Pelas razões expostas nas seções anteriores, pensar na formação do leitor a partir de uma proposta de educação estética, no contexto de sala de aula, significa que os textos a serem lidos pelos alunos precisam ser previamente selecionados. Os critérios devem levar em consideração se os mecanismos usados no texto para comunicação com o leitor são eficientes para dirigir a leitura, sabendo que um controle total do texto sobre o leitor não é possível, justamente por seu caráter estético. Esses mecanismos são provenientes das estruturas do texto e da sua função de comunicação que, ao transmitirem uma intenção de realização, garantem uma função do próprio texto como ato intencional que proporciona preenchimentos e ajustes do mundo. Os mecanismos da estrutura também evitam que um subjetivismo exacerbado do leitor arbitre seu sentido. Ao leitor, por sua vez, será possibilitada a experiência estética que, por definição, é subjetiva. Posteriormente, dessa experiência derivará uma seleção entre os sentidos potencialmente propostos pelo texto. Essa dinâmica é que evidencia que as estruturas verbais têm a função de direcionar o seu próprio sentido sem, contudo, eliminar a realização do texto pelo leitor.

A implicação de uma noção de educação estética incorporada ao processo de formação de leitores é de ressaltar a função estética do texto literário em contraposição a uma prática crescente, nos espaços escolares, de lidar com a leitura literária, visando somente à função discursiva do texto e a uma fixação de sentidos. Por outro lado, se a teoria³³ que provocou o estudo em questão propõe uma estética com o princípio de contemplação³⁴, na presente pesquisa, esse princípio foi convertido em uma formação estética a partir de uma concepção contemporânea de leitor que é coparticipante da obra. Assim, a compreensão de um texto literário seria proposta ao jovem leitor a partir de seus efeitos estéticos e da experiência que estes podem lhe proporcionar. Os atos de leitura tornam o leitor responsável pela realização

³³Refere-se à proposta de educação estética contida na obra *Educação estética do homem*, de Schiller e que foi discutida no segundo capítulo.

³⁴A principal implicação dessa conversão diz respeito ao fato de que, na compreensão idealista de bela obra, esta era a encarnação do divino e sua contemplação significava entrar em contato com a perfeição; sua forma estética deveria evidenciar equilíbrio, ordem e completude. Nessa acepção de arte, termos como verdade e essência definiam a relação do receptor e sua experiência de contemplação artística. Na contemporaneidade, esse conceito não poderá ser transposto para o leitor, já que a noção de busca por um significado encerrado no texto foi substituída pela ideia de que o leitor doa sentido para a estrutura que materializa a obra. A obra materializada em uma forma intencionada pelo autor provocará uma relação assimétrica com o leitor, já que se constitui em uma visão parcial da realidade. Este, no processo de leitura, experimenta o texto na medida em que tenta constituir os sentidos possíveis para uma estruturação intencionada no texto, preenchendo as lacunas provocadas pela relação de assimetria entre a sua visão de mundo e a do autor, por exemplo.

do potencial de sentido do texto, o que é diferente de propor ao leitor estratégias de interpretação que buscam por um significado depositado no texto.

Desse modo, uma leitura literária mediada deve se guiar pela função da estrutura do texto, pois são as estruturas que direcionam o leitor para a realização do potencial de sentido. Por sua vez, como explica Iser, “o agenciamento das estruturas textuais está em função das intenções de sentido do texto (ISER, 2002, p. 942). O mecanismo de elucidação de sentidos de um texto assim proposto evidencia que a noção de função da estrutura é fundamental para que o texto comunique-se com seu leitor.

A formação do leitor como educação estética pretende demonstrar que a orientação que vai mediar o texto literário na sala de aula não é uma estratégia metodológica interessada no sentido do texto, mas uma estratégia que permita ao aluno compreender o efeito estético da obra como possibilidade de experiência daquilo que o texto traz ao mundo. Essa compreensão de texto literário permite perceber o papel do leitor na elucidação de sentidos no texto, assim, o ato de significação é decorrente da experiência subjetiva, sendo, portanto, também um evento.

A partir das expectativas expostas nos parágrafos anteriores para a formação do leitor na escola, há uma importante conclusão que deve ser assinalada. O professor deverá ser ou se tornar um leitor crítico, se quiser propor os textos literários na formação de seus alunos como leitores. Somente o professor que for já um leitor poderá fazer as melhores escolhas de textos, buscando aqueles que provocam seus alunos a abandonarem suas atitudes habituais de percepção do mundo. Esse professor é que poderá mediar uma leitura que potencialize o texto como a materialização de uma intenção de sentidos. Daí, depreende-se que uma proposta de formação de leitores na escola deva pensar, em primeira instância, na formação do professor como leitor crítico.

Posto isso, passo agora para a análise de alguns textos literários que compõem os manuais didáticos elaborados para a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Esse material foi coordenado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) em parceria com a Fundação Itaú Social e o Ministério da Educação (MEC), para ser utilizado no ano de 2010, por professores de escolas públicas de todo o Brasil. O objetivo geral proposto pelo programa de formação do Cenpec é assim elaborado: “O objetivo da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras” (CENTRO DE ESTUDOS ..., 2012). Este objetivo é desmembrado nos seguintes objetivos específicos:

promover a reflexão sobre o ensino da leitura e escrita, articulando teoria e prática; sistematizar e disseminar conhecimentos sobre o ensino da escrita na perspectiva da teoria de gênero; aperfeiçoar o ensino da leitura e da escrita — a partir de seu uso — como prática social; apoiar e capacitar educadores para mediar, junto aos professores, o ensino da leitura e da escrita; promover a ampliação de situações de letramento nas salas de aula; valorizar o conhecimento produzido pelos diferentes públicos envolvidos com a Olimpíada, conferindo-lhes visibilidade; identificar, desenvolver e irradiar práticas reconhecidas de ensino da escrita e leitura (CENTRO DE ESTUDOS..., 2012).

O projeto é uma iniciativa da Fundação Itaú Social e do MEC (Ministério da Educação). Dados divulgados pelo Cenpec demonstram que, no ano de 2010, o concurso teve a participação de 239 mil professores e 7 milhões de alunos do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Essas informações mostram como é relevante compreender de que maneira um programa de formação de professor proposto pela Fundação Itaú Social e coordenado por uma ONG se dá, haja vista que a proposta é de formar o profissional que atua na sala de aula para o ensino da leitura e da escrita, nas escolas públicas brasileiras. Entretanto, como já foi explicitado, a pesquisa em questão não tratará das políticas públicas, nem das relações institucionais que concretizaram o programa da Olimpíada de Língua Portuguesa, e tampouco se encarregará de abordar as estratégias utilizadas para incentivar a escrita dos alunos. Mas, sim, pretende investigar as estratégias de exploração dos textos literários e sua relação com o elemento estético, uma vez que nos manuais oferecidos para os professores, intitulados “Caderno do professor”, os textos literários é que serão usados para formar o leitor e servir de modelo para as atividades de escrita dos alunos.

O que a análise crítica do material didático aqui proposta argumenta é que, ao se oferecer o texto literário, em contexto de educação, espera-se que isso seja feito de maneira adequada, considerando o seu aspecto estético.

Desse ponto em diante, além dos textos literários, serão feitas análises críticas da proposta de se trabalhar os textos literários na sala de aula bem como compreender qual a concepção de leitura é evidenciada pelas estratégias interpretativas propostas pelos manuais. Interessa a esta análise perceber, sobretudo, a adequação da proposta de formação de leitor aplicada à leitura literária.

5 O QUE ACONTECE AO LEITOR QUANDO LÊ UM TEXTO LITERÁRIO

As faculdades humanas que estão diretamente ligadas ao ato de leitura literária e que importam para uma investigação sobre o efeito estético no humano são sensibilidade e razão. Nessa ação, o leitor passa a experimentar o texto como outra realidade.

5.1 Poemas

A proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) é ensinar a leitura e a escrita a partir de gêneros textuais. Ela foi elaborada para contemplar alunos a partir do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Os gêneros escolhidos foram Poema para 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, Memórias literárias para 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, Crônica para o 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio e, por fim, Artigo de opinião para 2º e 3º anos do Ensino Médio. O objetivo da proposta é incentivar a leitura e a escrita a partir de textos que foram produzidos por autores reconhecidos de um público amplo, mas também a partir de textos produzidos por alunos em outras edições da OLP. Nos manuais de cada gênero, não se encontram esclarecimentos de como se deu a destinação dos referidos gêneros para cada um dos anos escolares. Entretanto, indica-se que as propostas de atividades estão em consonância com as orientações curriculares, pois elas “propiciam o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita previstas nos currículos escolares” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 3).

Nesta pesquisa pretendo fazer uma análise crítica dos manuais utilizados na orientação do professor e que foram produzidos pela equipe do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Busco compreender como a leitura foi orientada nas atividades com os textos dos gêneros literários: Poema, Memórias literárias³⁵, Crônicas. O objetivo da análise é perceber quais foram as estratégias utilizadas para propor a formação do leitor de textos literários. Nesse sentido, meus argumentos serão fundamentados na perspectiva da formação estética do leitor. Sendo assim, o texto literário será caracterizado pelas maneiras com que ele faz “um balanço de um mundo problemático ou por ele problematizado” (ISER, 2002, p. 942), podendo, desse modo, provocar uma mudança de ponto de vista do leitor frente a sua realidade.

³⁵Mais à frente, faço uma reflexão sobre essa nomenclatura utilizada no material didático da Olimpíada de Língua Portuguesa.

O primeiro texto a respeito do qual tecerei minhas considerações é o poema “Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz”, de Otávio Roth. Abaixo transcrevo o poema assim como ele consta no manual.

Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz

Passarinho na janela, pijama de flanela, brigadeiro na panela.
 Gato andando no telhado, cheirinho de mato molhado, disco antigo
 [sem chiado].
 Pão quentinho de manhã, dropes de hortelã, grito do Tarzan.
 Tirar a sorte no osso, jogar pedrinha no poço, um cachecol no pescoço.
 Papagaio que conversa, pisar em tapete persa, eu te amo e vice-versa.
 Vaga-lume aceso na mão, dias quentes de verão, descer pelo corrimão.
 Almoço de domingo, revoada de flamingo, herói que fuma cachimbo.
 Anãozinho de jardim, lacinho de cetim, terminar o livro assim. (ROTH, 1994, s/p).

Início minhas observações sobre o material, estudando as rimas³⁶ e a maneira como o texto é explorado no manual do gênero poema. O texto³⁷ é usado com o pretexto de se introduzir o conceito de rimas internas, como o visto no verso “Anãozinho de jardim, lacinho de cetim, terminar o livro assim”. Em seguida, duas questões são propostas para que o professor possa explorar a leitura que será feita do poema pelos alunos, são elas: “Por qual razão o poeta teria feito essa escolha [de rimas]?” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 59). Na sequência, parece induzir à resposta com outra questão: “Esse recurso poderia favorecer a unidade do poema?” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 59). Diferente da condução da leitura adotada pelo manual, penso que as questões deveriam estimular a compreensão da estrutura da rima pela motivação que provoca no leitor no momento em que lê o texto. No processo de leitura de um poema, o que importa é como as estruturas afetam o leitor e como ele constrói o sentido do texto a partir dessa mobilização. Os recursos estruturais do poema têm suas funções preenchidas à medida que estimulam ações no leitor, provocando o seu imaginário.

A maneira como o material aborda o recurso poético deixa de destacar o papel das rimas no texto. Elas são responsáveis por um ritmo que conduz a fluência na leitura, o que

³⁶Na sequência de atividades propostas pelo material a partir de oficinas, o poema em questão é apresentado na oficina de número 5, em que o assunto é a rima. A metodologia adotada é denominada Sequência Didática e é baseada nos estudos sobre o ensino de língua materna por meio dos gêneros textuais do Grafe (Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado), da Universidade de Genebra. Os principais autores pertencentes a este grupo e mais conhecidos no Brasil são Joaquim Dolz e Bernard Sheneuwly que, juntos, escreveram um dos livros mais lidos sobre a proposta de Sequência didática, intitulado *Gêneros orais e escritos na escola*. Ver: SCHNEUWLY; DOLZ, 2004. E outros dos mesmos autores.

³⁷O conceito de texto para o material didático da OLP pode ser compreendido como sendo o de organização estrutural que encerra o sentido em si. Nessa acepção, o tratamento que o material didático dá aos textos literários privilegia a sua dimensão semântica em detrimento do seu potencial de provocação do imaginário.

possibilita aproximar situações que não seriam encontradas num discurso que não fosse poético. Sem ressaltar o *nonsense* resultante da sequência de coisas e situações que, segundo o texto, provocam a felicidade, o manual enfatiza que “cabe ao professor levar a classe a observar que tanto a sonoridade – as rimas – quanto a combinação de palavras – organização sintática – contribuem para o sentido do texto e para garantir sua unidade, sua composição harmônica e coerente” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 60). Quanto a essa afirmação, é preciso esclarecer que, sendo o poema um texto de características estéticas, antes de buscar seu sentido, o professor deve compreender que ele provoca afetivamente o leitor. A afetividade, porém, deve ser compreendida no sentido proposto por Wolfgang Iser (1996, 1999), ou seja, o aspecto estrutural do texto tem sua função cumprida quando o aspecto afetivo é mobilizado de maneira que o leitor preencha as lacunas³⁸ do texto com suas impressões. Na interação entre texto e leitor, é pelas emoções que o texto é experimentado, e essa experiência antecede a busca de um sentido para o texto. A significação se funda na experiência da leitura.

Diferente da explicação encontrada no manual, o poema faz uma proposta de coerência ao listar situações que, em contexto de realidade, não possuem proximidade de sentido. O poeta, então, cria outra realidade em que a forma por ele escolhida mobiliza o leitor a encontrar uma coerência no texto. Melhor dizendo, o sentido desse poema parece ser a busca de coerência entre situações tão inusitadas coordenadas pelas estruturas do texto. Entretanto, ao ser motivado pelo inusitado, o leitor busca compreender o que lhe sucede diante do texto. A experiência da leitura ganha seu significado: a felicidade seria se envolver pela estratégia criativa do próprio texto. Para melhor compreensão do que aqui se conclui, cito Iser (1999) quando esclarece as diferenças entre sentido e significado.

O sentido representa a totalidade das referências, tal como implicada pelos aspectos do texto, e deve ser constituído no percurso da leitura. E o significado emerge no instante em que o leitor absorve o sentido em sua própria existência. Quando o sentido e o significado agem juntos, eles garantem a eficácia de uma experiência que nos permite constituirmos a nós mesmos constituindo uma realidade que nos era estranha. (ISER, 1999, p. 82).

Assim, cada situação proposta pelo poema é experimentada uma a uma na sequência de sua apresentação na leitura. O leitor tem sua reação dirigida pelo aspecto verbal, na medida em

³⁸Wolfgang Iser (1996, 1999) esclarece que as lacunas do texto ou os vazios do texto são os espaços estruturados no próprio texto para que o leitor os ocupe interagindo com a obra e produzindo sentidos a cada leitura. Esses espaços vazios da obra permitem que o leitor seja incorporado ao texto para que ele mesmo coordene, a partir dessas estruturas vazias de sentido, as perspectivas possíveis de compreensão de uma obra. Esse conceito está intimamente ligado à ideia do processo de leitura como possibilidade de experiência para o leitor.

que há uma quebra de expectativa entre as situações descritas no poema. A experiência é completada ao criar no leitor o sentimento de familiaridade com as emoções provocadas pelas imagens que a estrutura verbal lhe sugere. O sentimento de reconhecimento das situações enumeradas no poema torna-se relevante no processo de leitura, uma vez que elas não apresentam relações aparentes de proximidade de sentido entre si. Desse modo, pode-se destacar como o aspecto verbal permite compreender os efeitos do texto sobre o leitor sem que o foco do que aqui é discutido fique somente no sentido da estrutura, pois a percepção da função da estrutura intencional do/no poema foi definidora na compreensão de seus efeitos. Mas, ainda que os elementos do texto façam a regência de sentidos possíveis para a sua atualização³⁹, será sempre individual a experiência do leitor ao imaginar o “passarinho na janela”, “cheirinho de mato molhado”, “cachecol no pescoço” etc.

Na sequência das atividades propostas ao professor pelo manual de incentivar a escrita baseada na estratégia de composição do referido poema, a orientação é de que o aluno deve fazer uma lista semelhante de coisas importantes para ele. Nessa listagem, deve haver palavras que componham versos com rimas internas. As instruções para o professor não mencionam a importância da quebra de expectativa entre as coisas que ele deverá listar no exercício de escrita de um poema. A maneira como as atividades são propostas deixa claro que seus objetivos dizem respeito à reprodução das estratégias linguísticas sem mencionar a função que devem ter no texto. Ainda que, em alguns momentos, as orientações sejam para que o aluno fale das coisas que o deixam feliz, o que é objeto da abordagem metodológica são os recursos linguísticos.

Para finalizar a análise sobre a maneira como o poema é abordado, cito mais algumas considerações que encontrei no material em questão. O manual esclarece que o poema trata-se de uma lista organizada sintaticamente pela “enumeração de expressões nominais diversas” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 63). Sendo assim, exemplifica: a) substantivo seguido de adjetivo ou locução adjetiva como – disco antigo sem chiado; dias quentes de verão; pijama de flanela – b) substantivo seguido de adjunto adverbial como – passarinho na janela; brigadeiro na panela; cachecol no pescoço – c) substantivo seguido de oração adjetiva como – papagaio que conversa; herói que fuma cachimbo – d) verbos no infinitivo substantivado como – tirar a sorte no osso; jogar pedrinha no poço; terminar o livro assim.

Após análise sintática do poema, há as seguintes observações:

³⁹O sentido de um texto se efetiva por causa de uma linha temporal na leitura em que cada representação que as estruturas do texto criam na consciência do leitor incorpora a precedente, modificando-se mutuamente, o que gera uma dinâmica de complementação de representações. O sentido advém da possibilidade de atualização dessas representações na sequência temporal concretizada pelo leitor.

A forma verbal conjugada em uma oração completa aparece apenas em uma “coisinha”: **eu te amo e vice-versa**. As expressões nominais – substantivos, adjetivos e palavras que exercem essa função – nomeiam os elementos da realidade de forma estática, enquanto os verbos nomeiam os elementos da realidade de forma dinâmica. Levando isso em conta, poderíamos considerar que o conjunto do poema tende para o estático, o permanente, pelo predomínio de expressões com valor nominal. Apenas um dos elementos da lista apresenta o dinamismo verbal que vem expresso uma vez e subentendido uma segunda vez, na expressão “vice-versa”. Qual o verbo? Por que esse verbo? Talvez os alunos comentem a importância dos sentimentos e dos relacionamentos; esse sentimento é a força que move o mundo. (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 63).

No trecho acima, é possível perceber que, quando o material buscou fazer uma relação entre as estruturas do texto e suas possíveis motivações de significado, expressou um sentido que não revelou a função da estrutura no contexto em que apareceu. É o que torna possível pensar que essas considerações tenham uma abordagem puramente estrutural e que as tentativas de dar sentido ao que é verbalizado recaíram num subjetivismo que nega a objetividade da intenção estruturada pelo autor no texto. Assim, a expressão “eu te amo e vice-versa” não tem que ser pensada em termos de um “sentimento [...] que move o mundo”, mas deveria ser significada pela estratégia poética, ao ser colocada ao final de um verso, numa lista de elementos que surpreendem por não terem nada em comum. Essa assimetria entre o texto e o leitor provoca no segundo a necessidade de compreensão das ideias propostas. Esse efeito é que faz com que ele experimente a singularidade de cada uma das emoções que foram traduzidas por eventos que evocam a lembrança de sensações já sentidas. O que permite ao leitor reconduzir os elementos da lista a uma possibilidade de sentido são as rimas. A equivalência de sentido sugerida pela repetição dos fonemas “ersa”, porém, em palavras de classes gramaticais diversas, cria uma tensão mediante a mudança brusca das imagens que cada elemento da enumeração provoca. O que desfaz essa tensão poderia ser aqui formulado como sendo a sequência de elementos prosaicos e poéticos que podem fazer parte das boas experiências familiares a qualquer um, já que o movimento de recordação abrange coisas simples do cotidiano de qualquer leitor.

Pensar na organização de um texto coordenada por expressões nominais no contexto do poema dado significa relacionar as funções de suas estruturas com seus efeitos sobre o leitor. Assim, as expressões nominais têm a função de mostrar que não é qualquer disco, qualquer pijama, qualquer herói ou um passarinho em qualquer lugar que trará a felicidade. A maneira como as expressões definem os elementos estruturadores do poema desvia o leitor da busca por um sentido linear para os substantivos. Certamente, a organização sintática, bem como as rimas contribuem para que o leitor busque um sentido para o poema, porém não se

trata de uma composição harmônica e coerente como afirmado no manual. O poema se aproxima mais do *nonsense* do que da coerência. Antes, o leitor deverá preencher as estruturas do texto à medida que for afetado por elas e, na experiência de construir seus sentidos, se afastar da classificação referente dos elementos usados na composição do texto. A experiência de dar um novo valor para coisas tão simples durante a leitura do poema é que atualizará seu sentido e significado para o leitor. Os manuais da OLP explicitam que sua estratégia para formação do leitor é orientá-lo para que interprete o sentido dos textos. E é por acreditar que poemas e textos literários podem ser abordados de maneira mais adequada pelo professor que me propus a avaliar esse material.

O que fica claro na concepção de leitura encontrada no manual é que ler um texto poético é interpretar seu sentido. Em uma oficina anterior, há uma orientação para o trabalho de leitura de poemas. É listada uma série de condutas para o professor, como ler o poema em voz alta, propor questões para o leitor expressar o que percebeu ao ouvir/ler o poema, o que ele despertou no leitor. Propõe-se também que o leitor feche os olhos para imaginar o que o poema sugere e, por fim, o professor deve perguntar se, relendo o poema, o leitor compreende melhor o seu sentido. Ainda que as orientações considerem que sensações, impressões, sentimentos, imagens, reflexões possam ocorrer ao se ter contato com o poema, o material não aborda tais afetações como decorrentes das estruturas do texto. Ao que parece, qualquer mobilização do leitor é puramente subjetiva ou psicológica, pois, quando as análises linguísticas propostas pelo manual destacam os códigos do texto, não há qualquer ilação destes com emoções do leitor. Já na perspectiva do ato de leitura proposta por Iser (1996, 1999) a leitura de textos literários se processa como uma experiência proposta pelos efeitos de uma estrutura escolhida pelo poeta. O sentido é decorrente da escolha do leitor de preencher as estruturas do texto após os seus efeitos mobilizadores.

Na oficina seguinte, as atividades são de descoberta do sentido próprio e figurado. Os versos escolhidos foram os de Machado de Assis, Livros e flores:

Teus olhos são meus livros.
Que livro há aí melhor,
Em que melhor se leia
A página do amor?

Flores me são teus lábios.
Onde há mais bela flor,
Em que melhor se beba
O bálsamo do amor? (ASSIS apud ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 67).

A abordagem esclarece importantes recursos usados na composição do poema, mostra que as rimas são distribuídas em versos pares (2/4 e 6/8), em dois quartetos e que possuem uma mesma organização sintática, pois o verso inicial é uma afirmação, os três versos seguintes são interligados sintaticamente e terminam com uma interrogação. Entretanto, a análise não mostra quais os possíveis efeitos que tal organização exerce sobre o leitor. Assim, o manual perde a oportunidade de mostrar que a forma interrogativa no poema é uma estratégia de persuasão do leitor.

Não há qualquer informação que esclareça sobre o conteúdo dessa composição. É um poema de tradição romântica, estilo que idealizava a mulher. Portanto, são versos que precisam ser considerados a partir de sua forma composicional e de conteúdo historicamente marcados. Esses versos não podem ser entendidos como uma tradição da contemporaneidade. Assim, o leitor deverá produzir a condição para experimentar o poema tanto como transformação histórica da relação do poeta romântico com a mulher, quanto os códigos utilizados para tal representação. O leitor não poderá atualizar esse poema a partir de um significado que virá da afetação de um sentimento de amor como o que é expresso. O texto perde, dessa forma, sentido quando seus códigos românticos são atualizados contemporaneamente. Os efeitos que a leitura de tal poema poderiam proporcionar ao leitor atual têm a ver com a história que a própria literatura produz. Para atualizar esse texto, o leitor precisa compreender que suas estruturas retratam convenções sociais, normas e valores historicamente marcados. É a história dos pontos de vista que se modificam e, sendo assim, essa é uma condição para que o leitor produza novos códigos para que a leitura seja atualizada.

No manual em estudo, há orientações para que o professor possa explicar o sentido dos versos em que os termos livro e página aparecem como sentidos figurados. Assim, o poema é utilizado para se explicar os “tipos de sentido” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 68). Explica-se o que é sentido próprio ou denotativo e que ocorre em textos informativos; o que é sentido figurado ou conotativo e as circunstâncias em que os termos recebem esse caráter. Na sequência, o manual esclarece que

[...] o termo “página”, no verso 4, propõe duas reflexões: a “página”, em sentido próprio, ou denotativo, faz parte do “livro”; dentro dos olhos das pessoas, não há páginas; portanto, trata-se de conotação, ou sentido figurado. Qual? A tendência é que respondam que o poeta ama a pessoa a quem dedica os versos e quer saber se é correspondido. A página, denotativamente, pode ser lida e se revela a todos os leitores; a página, conotativamente – no contexto do poema –, só pode ser lida por quem conhece bem os olhos nos quais ela se esconde. Um sentido não descarta o outro, ambos se complementam. (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 69).

Ao que parece, a seleção de textos do manual é utilizada em função do que a forma do gênero pode ensinar sobre a língua. Mais uma vez, o efeito de sentido não é percebido. Assim, cada poema tem a função de ensinar uma forma de composição.

Na oficina de número 9, o tema para estudo é “Poetas do povo” e os versos de Patativa do Assaré são apresentados. Esse poeta é um consagrado cantador na história da literatura oral. Na referida oficina há um texto inicial com importantes informações sobre o poeta bem como sobre a tradição a qual pertence. Há breves explicações sobre o que é o cordel e qual é sua temática. O poema escolhido para ser apresentado ao professor e aluno é “Emigração e as consequências”, e as considerações sobre a obra ressaltam que serão encontrados temas da seca no Nordeste, as injustiças sociais, o sofrimento do povo, a migração para o sul do país. Nessas orientações, está explícita a necessidade da leitura em voz alta dos versos, o que demonstra que o manual considera a característica da tradição oral na qual a referida obra está inserida.

Das 42 estrofes que compõem a obra, o material só registra 3, que são os seguintes versos:

Nesse estilo popular
 Nos meus singelos versinhos,
 O leitor vai encontrar
 Em vez de rosas espinhos
 Na minha penosa lida
 Conheço do mar da vida
 As temerosas tormentas
 Eu sou o poeta da roça
 Tenho mão calosa e grossa
 Do cabo das ferramentas

Por força da natureza
 Sou poeta nordestino
 Porém só conto a pobreza
 Do meu mundo pequenino
 Eu não sei contar as glórias
 Nem o mar com suas águas
 Só sei contar minhas mágoas
 E as mágoas de meu irmão
 [...]
 Meu bom Jesus Nazareno
 Pela vossa majestade
 Fazei que cada pequeno
 Que vaga pela cidade
 Tenha boa proteção
 Tenha em vez de uma prisão
 Aquele medonho inferno
 Que revolta e desconsola
 Bom conforto e boa escola
 Um lápis e o caderno (ASSARÉ, 2000, p. 89- 103).

As análises propostas pelo manual consideram cada grupo de versos. A primeira atividade sugere ao professor comentar com o leitor sobre o estilo dos versos de Patativa e indica que a resposta está no primeiro verso: “Nesse estilo popular”. Depois, para que perceba qual é o estilo pessoal do poeta, a resposta aparece em negrito na transcrição dos dois primeiros versos, “Nesse estilo **popular**/ Nos meus **singelos versinhos**”. Assim, nas considerações, há a conclusão de que os “assuntos estão ligados à vida das pessoas simples, narrados em versos igualmente simples ou “singelos”, em tom próximo ao das pessoas retratadas e do público que ouve ou lê cordel. A simplicidade predomina em todos os aspectos” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 93).

Além da orientação de sentido dada pelo manual para a leitura dos versos, algumas questões permitem que o leitor, que pode ser tanto o professor quanto o aluno, especule o que está nas entrelinhas de tais versos. São elas: “O poeta se apresenta desse modo por qual motivo? Estaria ele dando uma demonstração de modéstia? Ou buscando dizer que seus versos serão rapidamente compreendidos?” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 93).

Entretanto, a opção apresentada pelo material para prosseguir nas análises é de destacar os recursos poéticos usados pelo poeta como as metáforas e comparações e os versos de 7 sílabas ou redondilha maior. Destaco que o fato de o manual assinalar esses recursos poéticos como importantes para a compreensão dos versos populares acrescenta informação ao leitor, uma vez que, de maneira geral, os manuais didáticos atuais não têm tratado do assunto. Compreender como os versos são marcados e que dessa estratégia vem a cadência do verso popular torna o leitor mais atento à composição poética e seus efeitos. Da mesma maneira, é preciso reconhecer que o material trabalha com os recursos estilísticos como os tropos e que são marcas fundamentais para a composição literária. Porém, observo que o material perde por não considerar essa estrutura textual em consonância com os efeitos de sentido que elas propiciam.

Assim, quando o manual propõe as questões que listamos em parágrafo anterior, ele aponta para uma compreensão bastante adequada dos versos. Entretanto, como o que está posto como objetivo de sua proposta são os aspectos linguísticos do texto, a estratégia adotada pelo material perde, mais uma vez, a possibilidade de trabalhar os aspectos linguísticos e seu poder de mobilização do leitor, que, ao aceitar as perguntas sobre o motivo pelo qual o poeta se apresenta de maneira tão “humilde” e fazer a relação dessa condição com a temática que ele aborda, poderia perceber que a obra está propondo como sua compreensão o lugar de enunciação do poeta popular. O que ele faz é arregimentar recursos para dar valor e

legitimidade para o lugar de onde fala e, conseqüentemente, para o que fala.

Nesse sentido, diferente do que o manual explica, o leitor potencial desses versos pode não ser somente as pessoas simples como as que são retratadas pelos versos. A maneira como ele se apresenta na primeira estrofe, falando de suas características físicas como decorrentes de uma vida de sofrimentos, pode provocar no leitor que vive nas mesmas condições uma identificação ou a organização de uma realidade ainda não percebida por este. Também poderá provocar no leitor distante de tal realidade a consciência daquilo que ele ainda não havia percebido sobre a condição do outro.

É na segunda estrofe que os versos poderiam afetar o leitor de uma esfera cultural e econômica diversa daquele que se apresenta no texto. O poema faz referência a uma tradição poética de cantar glórias, vitórias “do herói com seu brasão” a qual o leitor poderia estar mais acostumado. Essa tradição pode ser uma referência à literatura épica e ao romance do século XIX e estaria, portanto, ligada a um público burguês, como a história da literatura já ressaltou. Assim, ao modo de um poema épico, mas por assimetria de realidades sociais, o poeta canta suas desventuras, marcando aquilo que na sua condição é diverso.

A evocação de um leitor de condição social diversa do personagem que canta os versos de tradição popular já foi assinalada por Maria Ignez Novais Ayala (1988), em sua obra *No arranco do grito: aspectos da cantoria nordestina*. Ela esclarece que há um reconhecimento de uma tradição literária específica tanto por compositores como por receptores dos versos populares como arte. Nessa tradição, os poetas ou compositores⁴⁰ são discriminados em três categorias básicas “bons, médios e fracos” (AYALA, 1988, p. 227), e essa posição é decidida pelo público e pelos compositores. Maria Ignez Ayala verifica que “os que se situam nos níveis mais altos desta hierarquia são aqueles que atraem a admiração de um público de maior poder aquisitivo, sem deixarem de ser apreciados pelos demais ouvintes” (AYALA, 1988, p. 227). Ouvintes ou leitores são termos que se alternam na recepção da tradição literária popular, pois é originariamente uma tradição oral. Isso porque há outro fator social que marca tais composições que é o fato de muitos compositores serem analfabetos. É claro que há também aqueles que sabem ler e escrever, por isso os versos são encontrados em folhetos, como publicação independente ou em livros. Caso a composição caia no gosto de um público maior de leitores, o poeta se consagra. A pesquisadora ainda observa que as divisões de classes se evidenciam de duas maneiras, que seriam na composição temática dos poetas populares e “marcando as relações entre seus agentes” (AYALA, 1988, p. 228).

⁴⁰A obra em questão é a tese de doutorado da autora e seu objeto específico de estudo são os repentistas nordestinos que migraram para São Paulo nas décadas de 1940 e 1950.

O manual, ao fragmentar os versos, subtrai partes importantes dando a impressão de que a última estrofe citada seria a finalização do poema de Patativa do Assaré. Como o título dessa obra anuncia, o tema é sobre a emigração e, na estrofe 21, o leitor é evocado mais uma vez, mas para que não desista da leitura, pois o poeta teme que ele se canse de tanto ver a tristeza da vida do emigrante. O poeta parece sugerir que desconfia da indiferença do leitor frente ao seu sofrimento. Se num primeiro momento a seca é a causa do sofrimento do nordestino (sujeito que o poeta apresenta), num momento posterior a dor se realiza na sua ida para o sul:

Meu leitor, não tenha enfado
 Vamos ver mais adiante
 Quanto é triste o resultado
 Do nordestino emigrante
 Quero provar-lhe a carência
 O desgosto e a inclemência
 Que sofre o pobre infeliz
 Que deixa a terra onde mora
 E vai procurar melhora
 Lá pelo sul do país (ASSARÉ, 2000, p. 96).

Se o poeta julga que o leitor poderia se cansar dos versos é porque, como ele anunciou, trata-se de versos simples, que falam da vida também simples de um povo sofredor. Entretanto, se ele afirma que não fala de “glórias”, “vitória” e “brasões”, parece lançar mão de um recurso valioso para a literatura, uma fina ironia perpassa suas interpelações ao leitor. Sugere que ele está acostumado à leitura fantasiosa e pode não aguentar uma narrativa mais realista, pois não se floreia o que conta: “O leitor vai encontrar/ Em vez de rosas espinhos”. Na estrofe 23, ao denunciar que a vida do imigrante pode parecer melhor porque há mais fartura no sul do país, há como contraponto o fato de os pais saírem cedo para trabalhar, obrigando-se a deixar as crianças e os jovens sozinhos em casa. Por falta de tempo para orientá-los, seus filhos caem na marginalidade e prostituição. A realidade perversa das cidades do sul não tem compaixão pelos filhos dos nordestinos. Talvez, daí, surja a desconfiança do poeta sobre a maneira como o leitor poderia se comportar frente aos seus versos. O leitor privilegiado a que o poema faz referência pode ser dos grandes centros urbanos para onde o nordestino migra.

O nordestino, fora de sua terra, é duas vezes sofredor, pois se nada tinha por causa da seca, os grandes centros urbanos da região sul fazem-no perder o que tinha de maior valor, conforme o poeta explica:

O pobre pai revoltado
 Fica desmoralizado
 Com a alma dolorida
 Para o homem nordestino
 O brio é um dom divino
 A honra é a própria vida (ASSARÉ, 2000, p. 100).

Por fim, ao poeta parece só restar a intercessão divina, para que o nordestino, longe de sua terra e em meio à injustiça e à indiferença daqueles que vivem nos centros urbanos, possa ser protegido. Nos versos finais, quando é pedido o amparo divino, o leitor pode perceber um tom irônico, já que os dois últimos versos sugerem que bastaria para corrigir tanto infortúnio “boa escola”, “um lápis” e “um caderno”. O poeta dá mais indícios de que está se referindo a um leitor que teve essas oportunidades e através delas é que se poderiam corrigir as injustiças sociais. Esse poeta de fato escreve de maneira simples e humilde, porém de maneira persuasiva. Por meio de uma estratégia astuciosa, prende o leitor que, em princípio, não estaria interessado na temática, mas acaba por ser enredado por uma súplica humilde.

Na oficina de número 11, o manual sugere como atividade a leitura dos fragmentos de poemas que retratam alguns lugares na perspectiva particular dos poetas. Essa oficina se propõe a “possibilitar um olhar novo e original sobre o lugar onde os alunos vivem” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 111). Tal objetivo tem a ver com uma proposta de criação de textos a partir de cada um dos gêneros que a OLP elegeu. Os textos que os alunos devem criar têm sempre como tema o lugar onde vivem. Como analisar a extensa produção de texto demandaria outra dissertação, a opção aqui é por abordar somente os textos poéticos e literários que são usados no manual e que têm a finalidade de formar leitores. Neste quinto capítulo, trato somente de alguns desses textos e o modo como as leituras são orientadas pelo material em questão.

Pelas orientações, o professor deve organizar com os alunos maneiras de explorar o lugar onde vivem, fazendo uso de imagens e excursões a locais que, na opinião de todos, sejam significativos para os moradores da região. Além de se valerem desses recursos, devem fazer leituras de alguns poemas. Desse modo, a oficina divide as atividades em duas etapas, a primeira seria de observação dos “pequenos detalhes”, orientada da seguinte maneira:

[...] os alunos devem observar com atenção o lugar onde vivem e torná-lo fonte inspiradora para criar os textos: o bairro, a rua, as paisagens, os locais interessantes; os moradores e suas peculiaridades, o modo como as pessoas se relacionam; a cultura local, os acontecimentos, as mudanças que ocorreram ao longo do tempo etc. (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 112).

As atividades de observação devem sensibilizar o olhar dos alunos a partir da conduta mediadora do professor. O objetivo expresso no manual para essa dinâmica é que, ao coletar dados para um poema autoral, os alunos percebam as impressões e as sensações causadas pelo que veem, “o clima, a temperatura, o sol, as nuvens, o calor, o frio”. O professor deve auxiliá-los com perguntas como as que seguem: “o que vocês percebem? Que cores predominam na paisagem local? Que sons são ouvidos neste ponto do lugar onde vivemos? [...] Onde nos sentimos bem?” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 112). Depois da atividade de sensibilização, a proposta é que os alunos inovem o olhar sobre o lugar onde vivem. Para isso, o manual recorre a quatro versos do poema de Alberto Caeiro para explicarem a proposta.

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e rios.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e flores (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 113).

O título não é apresentado, a única referência é de que os versos são de Alberto Caeiro, e o poema é citado de modo incompleto para que ganhe o sentido do contexto onde aparece. Ou seja, os versos servem para confirmar a ideia proposta pelo manual de que a paisagem e a cultura do lugar devem ser percebidas de maneira diferente daquela do dia a dia.

Alguns dos versos omitidos pelo manual são os seguintes:

É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela (PESSOA, 1980, p. 118).

Evidentemente, os primeiros versos perdem sentido ao serem citados sem estes últimos. Se fossem apresentados na íntegra, o leitor poderia perceber que o poema revela uma maneira de lidar com a realidade que é própria do homem moderno, quando o sentimento, o eu e a consciência não coincidem. É como se a experiência de existir fosse sempre adiada, como sugerem os versos 8, 9 e 10. Para que o leitor possa compreender o poema como um todo, deve buscar um sentido que se evidencia através da negação da maneira como o homem se apresenta, como nos versos 1, 3, 4, 10, ou apontando as suas lacunas na existência, como nos versos 7, 8 e 9. O efeito de tais negativas sobre o leitor pode ser de provocação para que experimente ser afetado pelas coisas em si.

Os poemas desse heterônimo de Fernando Pessoa são compreendidos a partir de uma

ideia de indivíduo que coincide com a natureza e com o mundo. Não há cisão entre o que ele é, vê e sente. Alberto Caeiro é o homem sem cisão, o homem completo. É nesse sentido que o poema propõe a compreensão das coisas do mundo. Assim, os seus versos sugerem que, ao pensar na árvore, sintam-se a árvore, pensar é um ato que faz coincidir o pensamento com a perspectiva a partir da própria coisa.

O poema surpreende na medida em que desqualifica o ato de pensar e de filosofar. Essas práticas são representadas como se fossem responsáveis por criarem um distanciamento entre o sujeito e a realidade. Porém, a capacidade de refletir é uma característica do humano cara à tradição da modernidade, pois é através dela que o homem moderno se liberta do autoritarismo dos sistemas que lhe são externos e que o governam. Entretanto, Caeiro sugere que esse atributo faz com que o homem se aliene em si mesmo, como parece dizer o verso “Há só cada um de nós, como uma cave”. Desse modo, ao negar aquilo que é o esperado, o poema demanda do leitor que mude sua direção na busca de sentido para o texto. O leitor, ao experimentar esse estranhamento, pode significar o texto a partir das novas atitudes para compreendê-lo. Entretanto, tais atitudes dizem respeito a um hábito de vida, por isso mesmo essa significação construída pelo leitor a partir do próprio texto, das suas estruturas significativas, faz com que o texto seja uma experiência para ele. Ainda que o leitor não adote as atitudes descobertas na leitura, elas passam a fazer parte do seu horizonte.

O poeta, ao denunciar a cisão entre o homem e o sentimento de sua própria realidade, aponta para aquilo que o leitor deve realizar na leitura, transformar sua própria percepção sobre o mundo. Em última análise, Caeiro propõe que o homem abra mão de sua individualidade e se perca na experiência sensorial e, assim, vá em busca de sua completude, pois, não sendo nada, ele pode ser tudo. Diante da relevância temática do poema e experiência que sua leitura proporciona, a atividade de leitura não pode se reduzir a fragmentos e nem a corriqueira proposta de debater “o que o poeta quis dizer com esses versos” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 114).

A escolha do poema para sensibilizar professor e aluno para a tarefa de renovar a visão sobre o lugar onde vivem foi, de certa maneira, adequada, porém, a meu ver, seu potencial para tal fim não foi explorado como poderia.

Na sequência das atividades, o fragmento do poema “Confidência do itabirano”, de Carlos Drummond de Andrade, é apresentado para mostrar como os poetas podem retratar o lugar onde viveram.

Alguns anos vivi em Itabira.
 Principalmente nasci em Itabira.
 Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
 Noventa por cento de ferro nas calçadas.
 Oitenta por cento de ferro nas almas...
 (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 114).

Há uma orientação para que o professor comente que “Itabira fica numa região rica em ferro e a maioria dos moradores dessa cidade, na infância do poeta Carlos Drummond de Andrade, trabalhava na mineração” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 114). Tal orientação parece denunciar a tendência do material pela definição de um sentido calcado na referência da realidade vivida pelo poeta. É apresentada pelo material a primeira estrofe incompleta do poema, somente os seus cinco primeiros versos são transcritos. Como no poema anterior, a privação dos versos restantes provoca prejuízos na busca de sentido pelo leitor. Para que as atividades de leitura sejam mais completas e respeitem a integralidade de cada poema, uma sugestão seria a de colocar os textos completos como anexo, no manual, ou em material suplementar. Outra possibilidade seria de o MEC, parceiro dessa proposta de formação do leitor, reativar programas⁴¹ de envio de livros literários aos alunos. Assim, alguns autores seriam escolhidos para que os alunos pudessem conhecer suas obras, já que a parte omitida é fundamental para que o leitor complete sua experiência estética, a partir da qual possa realizar um sentido para o poema. Os versos que faltam no material são transcritos abaixo.

E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.
 A vontade de amar, que me paralisa o trabalho vem de Itabira,
 de suas noites brancas, sem mulheres e sem horizontes.
 E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,
 é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:
 este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
 este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
 este orgulho, esta cabeça baixa...
 Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
 Hoje sou funcionário público.
 Itabira é apenas uma fotografia na parede.
 Mas como dói!(ANDRADE, 2001, p. 181).

⁴¹Programa do MEC intitulado “Literatura em minha casa”, que enviava uma publicação aos alunos das escolas públicas do país. A cada ano, os alunos recebiam gêneros literários diferentes aos anos anteriores. Ver tese de ARAÚJO, 2008.

Se for considerado que a via de acesso aos textos proposta pelo material é sempre pelo levantamento de suas características formais, nas observações sobre esse poema deveria constar a relevância dos versos livres na composição de Drummond. É importante que professor e aluno compreendam que a cadência de um poema está diretamente ligada aos efeitos que provoca no leitor. E esses efeitos dizem respeito ao que ele anuncia no próprio título, o poeta precisa criar a condição para sua confiança, os versos livres podem dar mais fluência às reflexões que serão apresentadas ao leitor. Por meio da forma construída pelo poema e no poema, os sentimentos do poeta transcendem à sua emoção particular e ganham uma generalidade a partir da qual o leitor poderá ter seus atos guiados, o que permitirá sua concretização do texto.

Entretanto, ao que parece, as estratégias para leitura do poema evidenciadas pelo manual dizem respeito a uma interpretação interessada numa significação que não acontece como decorrência de um efeito estético. Na proposta de leitura de textos com estatuto de poético sustentada por Wolfgang Iser (1996, 1999, 2002), os sentidos possíveis são decorrentes de uma experiência provocada pelas escolhas estruturais de um poeta ao compô-los. A leitura de um texto resulta em um acontecimento, pois, pelas escolhas dos elementos que compõem o texto, este ganha uma referência própria para se justificar, o texto significa a si mesmo. O que equivale dizer que o leitor deverá ser capaz de compreender qual a realidade proposta pelos arranjos do texto que foi criada pelo poeta. Ao fazê-lo, é motivado a preencher as lacunas do texto ocasionadas pelo ato do poeta em selecionar elementos de sua realidade para instituir outra realidade de caráter textual. É assim que algo lhe acontece somente no momento em que realiza o ato da leitura, que é, por isso mesmo, um evento. Por seu ato, o poeta trouxe ao mundo algo que antes nele não existia e, ao leitor, é possibilitado experimentar esse outro mundo. Somente depois da experiência individual que o texto, nas condições assim descritas, provoca no leitor é que ele buscará um sentido. Esse processo é que caracteriza as estruturas do texto como sendo intersubjetivas, pois, em um segundo momento, o leitor busca apreender a experiência estimulada pelo texto e cumprir a função discursiva, explicativa ou comunicativa de suas estruturas verbais.

A partir do exposto, a seguir farei uma análise dos efeitos estéticos possibilitados pelo poema de Carlos Drummond de Andrade e apresentarei sentidos possíveis que o termo “ferro” poderia assumir no contexto do poema.

Uma ideia recorrente nas análises que são feitas sobre a poesia de Drummond é que ela expressa sentimentos que revelam os conflitos da condição de ser brasileiro em relação ao mundo. Por ser considerado uma nação às margens do desenvolvimento mundial, o país é

caracterizado por estar sempre entre o tradicional e o moderno, o provinciano e o metropolitano⁴². Os leitores podem encontrar outras características na poesia de Drummond, mas escolhemos estas por proporcionarem mais elementos para preencherem de maneira consistente as lacunas de seu poema.

As lacunas ou indeterminação do texto não são defeitos, como esclarece Iser, elas constituem “as condições elementares de comunicação do texto que possibilitam que o leitor participe na produção da intenção textual” (ISER, 1996, p. 57). É esse preceito que desqualifica a compreensão da interpretação como ação de encontrar o sentido fixado no texto. É também essa condição que permite a interação entre texto e leitor.

Na leitura dos três primeiros versos, é possível sentir o tom melancólico do eu- lírico. Há uma postura reflexiva assumida pelo eu em uma situação de solidão, mas que é, ao mesmo tempo, acompanhada por lembranças e constatações sobre si. Nos versos 3, 4 e 5, há uma confissão, mais que confiança, ao se dizer “de ferro”. É o ferro de Itabira que lhe dá matéria e consistência, ou existência, o mesmo ferro das calçadas está na sua alma. Para além de suas reflexões sobre identidade numa postura subjetivista, o poeta dá ao termo ferro sua dimensão pública. Ele é matéria constituidora de sua alma porque compõe as calçadas de Itabira, assume assim uma condição de coletividade.

Não se pode esquecer também de que o ferro constituidor das calçadas de Itabira era a matéria-prima para o desenvolvimento do país: o aço brasileiro que movimentou a indústria nacional na década de 1940. Assim, delinea-se a temática do tradicional x moderno, pois, sendo a razão de existência de Itabira a exploração do aço, ela, por esse motivo, patrocina a modernização do país. Mas essa modernização não é revertida para a própria Itabira. De lá, o poeta tem o ferro na alma e algumas “prendas”, coisas que sugerem um tempo ultrapassado. Por isso mesmo, as lembranças de uma Itabira do passado não são tão diferentes do tempo presente do poema. Ela continua presa ao tempo passado, não se moderniza.

Assim, vai sendo delineada pelo poeta a herança que recebeu de Itabira, o “hábito de sofrer”. Porém é “doce” essa herança, pois significa as razões de, no itabirano, o poeta existir. O “alheamento do que na vida é porosidade e comunicação” significa dizer da sua condição para fazer poesia. O poeta então, mais uma vez, confessa, ao invés de confidenciar, que faz poesia da condição de atraso de Itabira, pois essa condição é tanto para o tempo passado, quando ele foi marcado de maneira definitiva pelo atraso, pela falta, pela tristeza, quanto para o tempo presente da enunciação, o que faz de Itabira uma fotografia na parede, parada no

⁴²Essas condições econômicas e sociais devem ser compreendidas no contexto histórico do poema, do poeta, do país.

tempo.

Essa reflexão do poeta, ao constituir os versos, revela, por outro lado, a sua condição de poeta moderno. Ao construir seus versos livres de normas métricas e abordar a temática dos antagonismos culturais de um lugar, que pode ser tanto Itabira em relação às metrópoles, ou ao Brasil em relação à Europa, evidenciando a decadência dos lugares periféricos em relação aos que ocupam o centro cultural e econômico no mundo, a poesia de Drummond é consagrada por alcançar uma sintonia da lírica brasileira às de países desenvolvidos. Dessa forma o poeta consegue evidenciar uma autoconsciência de sua condição como indivíduo e como cidadão.

Entretanto, a composição moderna de Drummond tem que dar conta do ultrapassado e do moderno, do ferro que propicia o aço que move a modernidade, mas também do São Benedito do velho santeiro e o couro de anta. A poesia é fruto do choque do itabirano frente ao mundo moderno que destina o santeiro e seu santo à condição de coisa preciosa pelo que representou no passado, relegando a própria Itabira a essa condição. É, pois, o provinciano que se revela como poeta, forjado, como o aço é do ferro, pela Itabira, aquela que se conserva na fotografia da parede. A realidade proposta pelo poema não dissolve as contradições do mundo extratextual, antes acirra as assimetrias desse mundo. E é esse o fator de afetação do leitor. Os antagonismos característicos da poética de Drummond não se desfazem, mas se intensificam à medida que acrescenta elementos da realidade da vida na realidade estética, provocando no leitor reflexão e consciência daquilo que na arte aparenta-se com a realidade.

Sendo assim, quando o poeta escolhe falar da cidade onde viveu, de maneira confidencial, como sugere o título, o leitor deve ficar atento ao não-dito, pois o que é confidencial não pode ser dito de maneira pública, por isso o segredo deve ser percebido nas entrelinhas. A confidência é que o poeta se faz a partir da carência perene de Itabira, o que se torna uma confissão, porque a matéria de sua poesia só pode ser gerada se o mal de Itabira persiste. O verso 3 é composto pela soma de triste e orgulhoso que é igual a ferro. A operação serve para equacionar aquilo que está na causa da existência do poeta. O ferro é o elemento mais íntimo do poeta, por isso é que, por meio dele, o homem vira poeta e se faz conhecido.

O termo ferro no poema é índice de modernização, mas é também indicador da exploração sofrida por quem está na condição de periférico; o ferro é o elemento que está na alma do poeta e deflagra seu cismar, sua introspecção e marca sua subjetividade, mas está também nas calçadas, sendo um elemento que provoca a exteriorização e se dirige à coletividade moldando, assim, o poeta; o ferro provoca uma introspecção no sujeito, mas a criação no poeta. Os sentidos que o termo ferro podem expressar, à medida que o leitor realiza

o texto, experimentando a variação de contextos desta palavra no poema, evidenciam a estratégia estética usada pelo poeta. O leitor se vê constantemente em conflito, pois o poema é arquitetado pela relação indissociável de lógicas conflitantes.

É, portanto, entusiasmante ver um poema como “Confidência do itabirano” inspirar os alunos a refletirem sobre o lugar onde vivem, já que provoca o leitor a sair de uma lógica frequente de cantar as belas coisas do lugar, numa prática alienante. Entretanto, o material deixa a desejar quando não aponta o potencial de sentido preestruturado no poema para ser explorado, mantendo assim uma orientação que destaca os sentidos do texto calcado na referência extratextual.

A leitura desse poema poderia ser ainda mais rica se o material propusesse, por exemplo, a comparação entre os fragmentos do poema de Alberto Caeiro e “Confidência do itabirano”, de Drummond. Creio que uma possibilidade de leitura seria a de considerar que o alvo contra o qual o primeiro insurge é também a matéria da poesia do segundo, ou seja, os efeitos da modernidade sobre o humano.

Para finalizar as considerações sobre a maneira como os poemas são apresentados no material elaborado pelo Cenpec, é preciso levar em conta que o manual serve de apoio ao professor. E ele deverá fazer uma leitura dos textos propostos e, só depois, terá mais embasamento para mediar a leitura do aluno. As análises apresentadas aqui ressaltam a necessidade dos elementos linguísticos destacados no gênero poema serem levantados a partir de seu efeito estético sobre o leitor. Por meio das leituras propostas nesta análise, busco ressaltar como os elementos estruturadores dos poemas devem ser considerados numa proposta de interpretação literária. O manual didático orienta o professor a partir de atividades que procuram explorar o potencial comunicativo dos textos ou seus aspectos discursivos. Porém, como se trata de atividades de leitura de textos literários, é preciso esclarecer que os seus aspectos discursivos devem ser abordados a partir da função peculiar desse discurso que é a de transformar a emoção particular do poeta numa representação generalizadora.

Professor e aluno, portanto, poderão realizar a leitura de maneira mais eficiente se fizerem levantamentos das estratégias usadas por cada poeta na sua criação e dos efeitos estéticos que tais estratégias podem proporcionar ao leitor. A literatura como evento só poderá ser admitida se se entende que a condição para isso reside no fato de a experiência advinda da leitura ser possível somente pelo código intersubjetivo em que ela se realiza.

5.2 Memórias literárias⁴³

Dando sequência às análises do material didático elaborado pelo Cenpec⁴⁴ para a Olimpíada de Língua Portuguesa⁴⁵, passo ao manual sobre Memórias literárias. Na primeira oficina, o material esclarece o sentido registrado pelo dicionário Houaiss para memória, “aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembrança, reminiscência” (Houaiss citado em CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 25). Definição que difere do sentido de memórias. Para este termo o dicionário registra a definição de “relato que alguém faz, muitas vezes na forma de obra literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunha, ou que estão fundamentados em sua vida particular” (Houaiss citado em CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 25).

Como os textos que serão explorados pelo material são literários, o segundo sentido é o mais adequado, na opinião dos autores do manual didático. Portanto, parto da premissa de que, sendo os textos de memórias sinônimos de literários, as narrativas assim identificadas têm o estatuto de ficção. Como proposto por Iser (2002), a ficção é resultado de um ato intencional de fingir, por meio do qual o autor dá uma forma ao seu imaginário, ato que resultará no objeto estético. E como todo sujeito é situado num tempo histórico, seu imaginário será influenciado por essas circunstâncias, assim, é de supor que cada texto literário represente uma perspectiva do mundo, criada por seu autor. Porém, a forma do imaginário como literatura se dá pelo código verbal. Iser, em seu artigo “Os atos de fingir ou o que é fictício” esclarece que “o imaginário é por nós experimentado antes [quando sem forma] de modo difuso, informe, fluido e sem um objeto de referência” (2002, p. 958). Para que o imaginário seja apreendido pela linguagem verbal, esta precisa suspender sua condição designativa, conotativa e assumir uma posição mais aberta quanto a sua capacidade determinativa de nomear as coisas. A linguagem verbal ou as estruturas dentro de um texto literário ou fictício assumem, assim, feições mais imprecisas, metafóricas, figurativas e será essa linguagem que provocará o leitor, propondo a ele experimentar a configuração do imaginário em sua consciência como alguma coisa que não corresponde às suas disposições

⁴³ O manual propõe um nome para o gênero de Memórias literárias com o seguinte conceito: “Memórias literárias são textos produzidos por escritores que, ao recordar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias” (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 19). Entretanto, não fica claro o motivo de diferenciar o gênero Memórias de Memórias literárias, já que o verbete transcrito do Houaiss para a página 25 do manual atende à maneira como as atividades propostas pelo manual tratam os textos literários. Maneiras essas que serão alvo de minha análise na dissertação.

⁴⁴ Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

⁴⁵ Na introdução da dissertação há a informação sobre como se dá essa olimpíada.

habituais. O caráter de experiência propiciada pela leitura literária está sempre vinculado a este princípio do estranhamento.

Em outro texto já mencionado neste estudo, “Problemas da teoria da literatura atual: O imaginário e os conceitos-chave da época”, Iser (2002) esclarece que o imaginário, ao ser convertido em objeto estético⁴⁶, ganha forma e, por isso mesmo, pode ser experimentado pelo leitor. A experiência proveniente da leitura, nessas condições, solicita do leitor a capacidade de produzir o objeto imaginário em sua consciência como um correlato do texto. Sendo assim, o leitor pode dirigir a ele atos de compreensão, o que será a tarefa da interpretação. A conversão do objeto imaginário em uma dimensão semantizada implica dizer que a recepção do texto literário “está mais próxima da experiência do imaginário do que a interpretação, que pode apenas semantizar o imaginário” (ISER, 2002, p. 950). Como a interpretação do texto literário será sobre os efeitos de uma estrutura que dá forma ao imaginário, essa organização textual é aberta, metafórica, ambígua e o sentido do texto não pode ser visto como a sua finalidade. Nesse ponto das reflexões, o imaginário parece ser a dimensão última do texto. Nessa medida, o texto literário pode ser compreendido como estratégia de configuração do imaginário, e sua leitura, uma possibilidade de entrar em contato com o imaginário. A partir dessa ação, há uma conseqüente possibilidade de algo ainda não percebido se revelar ao leitor. O movimento é assim dialético. O imaginário tende a interferir na realidade do sujeito leitor, pois, ao ser formulado pela ficção, torna-se apreensível. O texto ficcional movimenta-se desse modo entre o mundo da realidade e o imaginário, com a finalidade de provocar sua mútua complementariedade. Quando o texto ficcional põe a realidade entre parênteses, provocando a consciência daquilo que foi dado a perceber pelo ato de fingir, a função do fictício é compreendida como “ordenação de seus atos como experimentabilidade de reformulação dentro do mundo” (ISER, 2002, p. 983).

A partir dos elementos teóricos apresentados sobre o texto literário como ficção, baseados nos artigos de Wolfgang Iser (2002), passo à análise do manual didático.

Na oficina de número 8, a proposta do material é que o professor analise com os alunos as marcas linguísticas do texto de memórias literárias. Os textos propostos são “O lavador de pedra”, de Manoel de Barros (2003), e fragmentos do livro *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Queirós (1995). Abaixo cito o primeiro texto na íntegra.

⁴⁶O texto literário é criado intencionalmente pelo autor, a partir da forma que este imprime ao seu imaginário.

A gente morava no patrimônio de Pedra Lisa. Pedra Lisa era um arruado de 13 casas e o rio por detrás. Pelo arruado passavam comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos. Meu avô botou uma Venda no arruado. Vendia toucinho, freios, arroz, rapadura e tais. Os mantimentos que os boiadeiros compravam de passagem. Atrás da Venda estava o rio. E uma pedra que aflorava no meio do rio. Meu avô, de tardezinha, ia lavar a pedra onde as garças pousavam e cacaravam. Na pedra não crescia nem musgo. Porque o cuspe das garças tem um ácido que mata no nascedouro qualquer espécie de planta. Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedra. Porque toda tarde ele ia lavar aquela pedra. A Venda ficou no tempo abandonada. Que nem uma cama ficasse abandonada. É que os boiadeiros agora faziam atalhos por outras estradas. A Venda por isso ficou no abandono de morrer. Pelo arruado só passavam agora os andarilhos. E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô. E para dividir a vianda que a mãe mandava para ele. Agora o avô morava na porta da Venda, debaixo de um pé de jatobá. Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta. Via os meninos em cavalo de pau correndo ao modo que montados em ema. Via os meninos que jogavam bola de meia ao modo que de couro. E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro. Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos era paisagem do meu avô. Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é muito bom! (BARROS, 2003, s/n)

O primeiro enunciado da oficina diz que

[...] os alunos terão contato com dois textos de memórias literárias. Dependendo da experiência da turma, a leitura de texto pode ser um grande desafio. É preciso ensinar a ler para além das linhas, desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão, apreciação e reflexão sobre os sentidos do texto. (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 76).

Pelo trecho transcrito, é possível perceber que os autores do manual expressam uma preocupação com o não-dito do texto literário e que a noção de interpretação está no âmbito da multiplicidade de sentidos. Entretanto, nas estratégias propostas para mediação da leitura, não há orientações para o professor abordar as estruturas dos textos como uma forma vazia que orienta os sentidos que serão constituídos pelo leitor. Não há clareza nessas orientações quanto ao fato de que a interpretação literária tem por meta a superação do imaginário pela determinação semântica.

Mais à frente nas instruções, aparece a seguinte orientação ao professor, “Chame a atenção [do aluno] para o caráter de ficção do texto. Afinal, como o próprio autor diz, ao escrever suas memórias ele recria sua infância” (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 78). Observa-se que as afirmações feitas nos enunciados transcritos perderão sua validade no último enunciado de atividade de leitura do texto de Manoel de Barros, pois outras afirmações demonstram a confusão entre alguns conceitos como: autor e narrador; fato fictício e realidade. O direcionamento para o trabalho do professor aparece nos seguintes termos:

É importante que os alunos percebam que, nesse texto, Manoel de Barros conta um episódio cuja personagem principal é seu avô. Assim, embora esteja narrando memórias, o texto retrata um momento em que o autor é observador, testemunha do que o avô viveu. Nessa narrativa aparecem diversas personagens: o narrador, o avô, a mãe do narrador, os boiadeiros, os andarilhos e os meninos (SE EM me lembro..., 2010, p. 78).

O manual aborda a perspectiva do narrador como sendo a do próprio autor. Assim, o avô mencionado no texto é percebido como sendo o avô do autor, sendo o próprio Manoel de Barros quem testemunhou os episódios narrados. Os fatos e as situações do texto são, portanto, tratados como verídicos. Uma dimensão importante da ficção é que cada personagem é uma perspectiva de apresentação da narrativa, uma estratégia linguística do autor para apresentar pontos de vista na narrativa. O narrador não é o autor, ele é uma entidade de ficção que só existe no texto. Para esclarecer mais a questão, cito as observações de Cândida Gancho (2006), na obra *Como analisar narrativas*, quando observa que numa análise de narrativas “não se deve levar em conta a vida pessoal do autor para justificar posturas e ideias do narrador, pois, quando se trata de um texto de ficção (imaginação), fica difícil definir os limites da realidade e da invenção” (GANCHO, 2006, p. 30). O texto em questão é literário, ficcional, mas a autora indica que esse pressuposto “é válido também para as autobiografias, nas quais não temos a verdade dos fatos, mas uma interpretação deles, feita pelo autor” (GANCHO, 2006, p. 30).

O caráter de verossimilhança da obra literária se dá pelo que Iser (2002) chama de atos de fingir que são denominados de seleção e combinação. O lavador de pedra, como uma criação de Manoel de Barros, é uma forma determinada de tematização do mundo por esse autor. Como proposto anteriormente nesta dissertação, a forma literária determina o imaginário para que ele possa agir sobre a realidade. O autor, ao escolher a forma para organizar o caos mental, decompõe o mundo da vida e seleciona “sistemas contextuais preexistentes, sejam eles de natureza sociocultural ou mesmo literário” (ISER, 2002, p. 960) para com eles criar um mundo fictício com aparência de realidade. Dessa maneira, o conteúdo de sua mensagem, através das estruturas do texto literário, pode atuar. Por meio dessa seleção, os elementos que compõem o texto e que foram escolhidos pelo autor perdem sua significação anterior, pois foram desvinculados da “estruturação semântica ou sistemática dos sistemas de que foram tomados” (ISER, 2002, p. 960). O que se desprende dessa estratégia é que os elementos contextuais que o texto integra não são em si fictícios, porém o leitor não poderá recorrer aos campos de referência anteriores já que as suas fronteiras foram transgredidas. Toda essa dinâmica entre a realidade e o imaginário mediada pela ficção é que permite

confirmar a assertiva acima de que não é mais possível saber o que é realidade ou criação do leitor.

Ao ato de seleção segue o de combinação. Este último é responsável por um relacionamento entre os elementos selecionados do mundo da vida no interior do texto. Através dessa relação interna promovida pelo ato de combinação do autor, tais elementos têm seus valores e significações anteriores transgredidos. Como consequência da articulação interna dos elementos do texto, a partir da seleção e combinação, segundo Iser, “surtem então campos de referência intertextuais, resultantes dos elementos de que o texto se apropriou” (2002, p. 966). Todas essas ações resultam numa transgressão dos significados lexicais em favor de uma “relacionalidade intensificada” (ISER, 2002, p. 967) que tende a anular o significado literal da língua e sua função designativa em favor de uma liberdade maior para conjugar situações, valores e normas que não são passíveis de se relacionarem no plano extratextual.

Posto isso, é possível identificar contradições nas abordagens do material didático. O que podemos dizer do autor em relação ao texto “O lavador de pedra” é que ele escolheu um narrador cujo ponto de vista é em primeira pessoa. A perspectiva desse autor para tematizar o mundo se dá por um “eu” fictício. Ao selecionar esse ponto de vista, define a estrutura do texto a partir de um campo de visão intimista, dando força à proposição de que falará do passado a partir das lembranças desse eu inventado.

Sendo assim, o texto composto na perspectiva de um narrador na primeira pessoa é a preparação de um imaginário para uso. Uma consequência importante para o tratamento do texto de ficção, como desvelador de uma realidade extratextual, é que essa condição atinge o próprio escritor. Não importa se o autor trata de situações vividas de fato ou se são fatos fictícios. O narrador, não sendo o próprio autor, exerce o papel de um outro que também lhe apresenta o mundo sob nova perspectiva.

A estratégia mais usada por Manoel de Barros no texto em questão (e em outros) é romper com os limites lexicais, criando neologismos ou criando um estranhamento a partir da aproximação inesperada entre imagens. Ao observar o início de seu texto, o narrador apresenta uma sequência de imagens bucólicas que vão “pintando” na mente do leitor o lugar de que fala. Inesperadamente, surge uma pedra no rio. E essa pedra era afetada pelo cuspe ácido das garças. A pedra, como que fazendo referência ao poema de Carlos Drummond de Andrade, muda o curso da narrativa bucólica. Nesse ponto da leitura, o leitor se vê atormentado para encontrar um sentido para que o rio, a pedra e o avô que lava a pedra possam estar juntos no texto. Há uma tensão provocada no leitor pela própria estrutura do

texto e que é representada pelas imagens criadas pela narrativa. O rio que atravessa a descrição fluida e tranquila sobre as características do arruado é, de repente, bloqueada pela pedra. Daí em diante, as descrições não designam nada que se possa compreender claramente, mas a estratégia usada no texto propicia ainda mais o fluxo do imaginário. Por isso as descrições parecem dizer coisas diferentes do que apontam. É o imaginário do leitor que é posto em movimento nesse ponto do texto de maneira que as estruturas verbais se atualizem em sentidos possíveis. Essas questões surgem, porém, se o leitor não é ingênuo e leva em conta que está diante de uma encenação, um ato de fingir que não cessa e que, sendo uma estratégia para dar forma ao imaginário, a estrutura “uma pedra que aflora no meio do rio” pode ser o signo de alguma coisa que não dá para ser traduzida verbalmente.

O texto em questão está em uma obra que se chama *Memórias Inventadas*. Esse propósito anunciado pelo autor no título da obra aponta para mais uma característica importante entre os atos de fingir. O ato de seleção e combinação dizem respeito a transgressões de limites entre o texto e o contexto extratextual. No entanto, a relação não se reduz à introdução no texto dos elementos selecionados e perda da referência, esses elementos também se inter-relacionam. Há, portanto, uma mútua relação entre os campos textuais e contextuais. Esta última relação é evocada no momento da interpretação semântica do que aparece na ficção, pois o leitor tende a mobilizar suas experiências anteriores ao texto na busca de sentido para o que lê. Todo esse jogo de relações tem como finalidade desnudar a ficcionalidade do texto, sem que ele seja estabelecido como oposição à realidade, mas sim como um análogo do mundo da realidade. Mediante essas estratégias, o mundo do texto funciona como uma alteridade em que as situações que são apresentadas nele não são compreensíveis a partir dos “hábitos vigentes no mundo da vida” (ISER, 2002, p. 969), nem para um leitor comum, nem para o próprio autor.

Os momentos de tensão no texto denunciam que o sujeito leitor é absorvido por dois mundos. Nessa ação,

[...] o imaginário estaria presente como um ato negativo [é próprio do imaginário ser indeterminado], com alto grau de determinação, porque se refere a algo dado. Assim o fictício, como transgressão de limites, não é substituível pelo real a que se refere, porquanto garante ao imaginário sua significação, e, mais ainda, a condição de sua experimentalidade, não só pela determinação de sua configuração, quanto por sua referencialidade a algo real (ISER, 2002, p. 982-983).

À medida que lê, o leitor é absorvido pelas estruturas do texto passando assim a experimentar as ações de um mundo resultante de atos de fingir, porém, quando se depara

com uma estrutura construída com artifícios da linguagem para representar o que não é possível dizer verbalmente, o texto surpreende o leitor e faz com que ele recorra às suas experiências anteriores, portanto, às experiências que o identificam como sujeito de um mundo da realidade⁴⁷. Mas, como a situação é posta ao leitor a partir de uma perspectiva diferente daquela que lhe é habitual, ele experimenta a situação por um novo ângulo de visão. O leitor, ao ser absorvido pelo texto, tem sua realidade negada, mas quando algo solicita seus atos de compreensão sobre o mundo fictício, ele recorre a algo que já possuía para atualizar os sentidos do texto. Levanto aqui uma complexa relação entre dois mundos que só se dão a conhecer pela existência do leitor. Numa relação dialética entre o imaginário e a realidade, quando ambas as instâncias se negam ao mesmo tempo em que se complementam, os atos de fingir sempre põem uma realidade para transgredir o texto fictício. Nesse processo de reformulação do texto e da realidade, dar-se-ão também as condições para a compreensão de um e de outra.

No texto de Manoel de Barros, o narrador explica que o avô, por causa de seu hábito de lavar pedra, “ganhou o desnome de Lavador de Pedra” (BARROS, 2003, s/n). No manual podemos encontrar uma explicação de que há nessa estrutura um recurso linguístico de criação de neologismo. Ao criar o termo desnome, o autor “utilizou-se do prefixo des, que tem o sentido de negação, para criar outro nome, ou seja, desnome seria o não nome, o outro nome, diverso do de batismo” (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p.84). Numa orientação anterior há sugestões para que o professor estimule o aluno “a perceber os efeitos de sentido criados pelos aspectos linguísticos particulares dos textos” (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 82). As orientações como estas não apontam, no entanto, objetivamente para a relação da escolha linguística com os efeitos por ela proporcionados. As atividades do material didático em questão, quando sugerem que o professor explore as percepções dos alunos sobre os textos, são menos propositivas. Esse fato pode estar relacionado com o entendimento de que os efeitos estéticos, por serem experimentados por cada indivíduo, consistem em matéria menos objetiva que explorar o sentido linguístico das estruturas dos textos.

Para marcar a diferença entre a maneira de abordar os elementos linguísticos apenas como orientadores de sentidos e como provocadores de um efeito sobre o leitor, volto ao termo “desnome” de maneira a compreender a perspectiva que o autor apresenta ao leitor por essa estratégia. A questão aqui não é somente de formação de palavra, mas é, principalmente,

⁴⁷Em lugar de qualificar as experiências do sujeito leitor como sendo próprias do mundo real, prefiro falar de realidade, devido ao complexo conceito de “real” da psicanálise, do qual não tenho domínio.

sua função como estrutura de efeitos desse texto. O que a transformação linguística proposta no texto parece sugerir é a própria operação de transgredir a função denotativa da língua de maneira que ela possa deixar que o imaginário a ocupe. A língua se despotencializa tornando-se seu próprio análogo, pois ela tem sua função designativa convertida em figurativa. A língua, tal como todos os elementos constituidores do produto do ato de fingir, sofre transgressões pelos relacionamentos provocados pelos atos de seleção e combinação. No contexto das memórias criadas por Manoel de Barros, as modificações operadas na língua parecem ser justificadas pela impossibilidade de dizer aquilo que faz parte de um passado inventado.

Assim, o inusitado de escrever sobre um passado já assumido pelo autor que se trata de memórias inventadas, demanda da linguagem uma modificação na sua forma usual. Quando alguma coisa é contada, aquele que relata sempre fará uma escolha do que e como contar. Isso implica numa invenção daquilo que será exposto ao leitor. No caso do texto escolhido, o autor cria uma estratégia de jogo com seu leitor onde a intenção é confundi-lo sobre o que é a verdade de seu passado e o que é invenção. Ao mesmo tempo, pretende com essa estratégia, revelar o próprio jogo ficcional. Nesse movimento de revelar e esconder do leitor as evidências do jogo da escrita, a proposta do texto é a de sugerir que as memórias são sempre invenções. Desse modo, nunca será possível resgatar os fatos de um passado vivido. A função dos neologismos no referido texto é de imprimir na própria linguagem o caráter de novidade daquilo que é contado. A nova palavra pode ser entendida como o “signo da intraduzibilidade verbal daquilo a que aponta” (ISER, 2002, p. 968), o passado já vivido, e que nunca mais poderá ser experimentado da mesma maneira. Caberá, assim, ao leitor experimentar essa nova estrutura e liberar seu próprio imaginário para inventar o passado. Não há muitas descrições sobre o avô no texto. Existem alusões às coisas que o personagem fazia. Nesse sentido, o texto assume a impossibilidade de caracterizar alguém a partir das lembranças que o narrador busca da sua infância, sendo possível somente identificar o personagem por uma representação imprecisa, por isso mesmo, uma criação. Essa imprecisão é assumida pela própria língua do/no texto quando cria novos termos para representar aquilo que é inaugurado no instante em que se faz presente para o narrador e para o leitor. A hipótese de que o texto tematiza a liberdade do próprio ato de inventar é reforçada mais adiante por expressões como as do trecho abaixo.

Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta. [...] em cavalo-de-pau correndo ao modo que montados em ema. [...] jogavam bola de meia ao modo que de couro. [...] corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro (BARROS, 2003, s/n).

A expressão “ao modo que” é o mote do texto. Ela denuncia o caráter de imitação dos meninos que inventam seus brinquedos, mas também o aspecto de invenção das memórias e, por fim, do ato do autor, a própria literatura. Acrescenta bastante, para elucidar o não-dito do texto, recorrer à epígrafe do livro de Manoel de Barros onde o referido texto se encontra: “Tudo o que não invento é falso” (2003). Essa frase sintetiza a dinâmica que existe entre o ato de fingir do texto e suas consequências para a realidade do leitor. A liberdade de criar do escritor é celebrada pelo texto nos últimos trechos: “Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos era a paisagem do meu avô. Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é muito bom!” (BARROS, 2003, s/n, grifo do autor).

O manual ressalta que alguns recursos, algumas formas de dizer “tornam singulares os fatos escolhidos pelos autores” (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 82), mas não se explora o não-dito subentendido à singularidade do dito. Orienta o professor de que ele deve apontar as figuras de linguagem utilizadas no texto, e que são elas as criadoras dos efeitos de sentido e que se trata de um uso intencional do autor. Para que o aluno perceba a forma do texto, é proposto que o professor destaque no quadro em sala de aula as estruturas da seguinte maneira:

Quadro 1- Comparação entre estruturas linguísticas

Manoel de Barros – O lavador de pedra	
Fatos	Fragmentos do texto – Como o autor narrou o fato
Os meninos corriam rapidamente pelo lugarejo.	“E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro”.
Ele via os meninos rodando os arcos de barril como se fossem pneus de bicicleta.	“Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta”.
O apelido de meu avô era Lavador de Pedra.	“Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedra”.
As pessoas que passavam por ali conversavam com meu avô.	“E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô”.

(CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 83)

Mais uma vez, o material põe em destaque os aspectos formais do texto e não explora seu potencial de sentido. Deixa, assim, de orientar o professor quanto à finalidade do texto

literário que é de tematizar o mundo da vida. Com essa finalidade, o autor escolhe a forma para ordenar um caos interior, a partir do que a forma escolhida pode promover o mesmo na consciência do leitor, pois é um ato de fingir que aponta para a realidade. Tudo o que o material ressalta como objeto de exploração linguística é o estágio intersubjetivo de uma criação que, antes de ser interpretada, precisa ser percebida como efeito estético.

Quanto ao texto *Por parte de pai*, a primeira ocorrência de sua citação pelo material é na oficina de número 3. A atividade a partir de sua leitura consiste em propor ao aluno que observe as diversidades entre três textos com a finalidade de perceber as diferenças entre gêneros textuais. Assim, são citados fragmentos de *Minha vida de menina*, de Helena Morley⁴⁸, classificado como diário; “Mercador de escravo”, de Alberto da Costa e Silva⁴⁹, como relato histórico e *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Queirós (1995) que aparece no manual como memórias literárias. Às citações, segue a seguinte orientação:

Ajude os alunos a perceber que há semelhanças entre os textos: todos são escritos em primeira pessoa; o autor é também o narrador ou o relator dos fatos. Além disso, os autores relatam acontecimentos que marcaram experiências de vida (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 44).

Ao abordar a obra *Por parte de Pai*, de Bartolomeu Campos Queiros, a minha suspeita sobre as confusões conceituais expressas pelo material didático se confirmam mais uma vez. As observações sobre cada um dos gêneros oferecem importantes informações ao professor para que ele faça a mediação da leitura em sala de aula. Porém o manual insiste que o narrador do texto de memórias é o próprio autor.

São várias as passagens dessa obra citadas no manual. Na oficina 5, as atividades propostas devem explorar as narrativas de maneira a tornar claro o que no material é chamado de plano global do texto. Assim, o professor é orientado a discutir a organização do texto de maneira a mostrar para o aluno uma ideia com “início, meio e fim” (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 53). Outro elemento estrutural abordado pelo material didático é o tempo e espaço da obra de memórias e a relevância do tempo passado para o gênero em questão. Por último, a oficina define a perspectiva do narrador para o gênero, que é definido da seguinte maneira:

No caso de memórias literárias teremos, geralmente, o narrador-personagem, que tem por característica se apresentar e se manifestar como eu e fala a respeito daquilo que viveu. O narrador em primeira pessoa conta a história dele sempre de forma

⁴⁸MORLEY, 1998.

⁴⁹SILVA, 2004.

parcial, considerando um único ponto de vista: o dele. (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA., 2010, p. 58).

Após propor uma atividade em que os alunos deverão encontrar as marcas de um narrador em primeira pessoa, há uma orientação de que o professor deve explicar que “o texto em primeira pessoa revela que o narrador é também personagem da história que conta” (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 58). Essas explicações são complementadas com a afirmação de que a “presença explícita do narrador é uma marca linguística dos textos que se organizam com base em relatos de experiência vivida, como os diários, as memórias (literárias ou não), entre outros gêneros” (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 59). O termo “relatos de experiência vivida” torna clara a concepção que o material defende para os textos literários. Os fatos fictícios são compreendidos de maneira equivocada. São dados como acontecimentos da realidade, o que torna incompreensível a necessidade de o material adotar uma classificação para o texto *Por parte de pai* e outros textos literários de memórias literárias. Pergunto-me então qual a razão em enfatizar o conceito do gênero memórias⁵⁰ com o adjetivo de literárias se, no momento da análise de sua estrutura, é abordado como relato de uma experiência vivida?

Essa questão é acrescentada a outra recorrente de uma abordagem focada nas estruturas linguísticas dos textos. Nessa oficina, por exemplo, o professor é orientado a trabalhar o foco narrativo como pretexto para identificar a primeira pessoa do singular nos pronomes e flexão de verbos, não sendo ressaltado que a predominância da primeira pessoa marca uma perspectiva autoritária, do ponto de vista literário, que manipula as informações no texto, pois são sempre apresentadas na perspectiva de um personagem. O narrador em primeira pessoa nas memórias não tem que confrontar sua perspectiva com a de outros personagens, como acontece no romance, por exemplo. Essa questão trata-se de um não-dito do texto que precisa ser considerado, se o objetivo do material é formar leitores críticos. Nesse sentido, a estrutura narrativa do texto de memórias traz em si a denúncia de que os fatos ali narrados são apresentados por uma única percepção que tende a persuadir o leitor. No texto de Bartolomeu Campos Queirós em questão, após a leitura completa da obra, o que parece é que o narrador quer convencer o leitor de que, por trás de tantos infortúnios na infância do menino, havia uma relação de afeto, ainda que velada, entre ele e, principalmente, seu avô.

⁵⁰Por definição, o gênero memórias já é literário. Ver citação do dicionário Houaiss, no início dessa seção.

De uma maneira ainda reducionista, o material aborda as metáforas e outras figuras de linguagem no texto de Queirós (1995). O efeito estético de sua obra vem de uma narrativa cuja linguagem parece evocar sempre um plano paralelo em consequência das sucessivas metáforas. Cada fato narrado é sintetizado por uma imagem poética que será compreendida se o leitor se emociona com o que a estrutura sugere.

Para que haja uma compreensão maior da história, farei um resumo da obra *Por parte de pai* e citarei alguns trechos no decorrer de minhas análises sobre o manual e o texto literário.

O texto de Bartolomeu Campos Queirós é narrado em primeira pessoa pela voz de um menino. Ele conta histórias sobre a casa onde vivia em companhia de seu avô paterno. A história não é linear. Em alguns momentos se refere à morte da mãe, em outros posteriores refere-se ao período da doença dela. O menino narra situações em que os afetos escondidos são dados a perceber por pequenos gestos. A narrativa, ao ser construída na perspectiva de uma criança que, porém, relembra as situações que conta, evidencia uma condição de enunciação que não pode ser confundida com a perspectiva do autor. Essa peculiaridade enunciativa é característica do ato de fingir. Só assim o narrador é, ao mesmo tempo, representado pela perspectiva de uma criança e por alguém que relembra acontecimentos passados, mas com uma reflexão baseada no presente.

A condição da escrita como possibilidade de reflexão e desvelamento daquilo que o narrador parece procurar é representada pela frequente referência a um hábito de seu avô: ele registrava acontecimentos, provérbios, frases que inventava por toda a parede de sua casa. São várias as situações em que o menino revela esses escritos.

O escuro apertava minha garganta, roubava meu ar. O fio da luz terminava amarrado na cabeceira do catre. O medo assim maior do que o quarto me levava a apertar a pera de galalite e acender a luz, enfeitada com papel crepom. O claro me devolvia as coisas em seus tamanhos verdadeiros. O nariz do monstro era o cabo do guarda-chuva, o rabo do demônio o cinto do meu avô, o gigante, a capa “Ideal” cinza para os dias de chuva e frio. Então, procurava distrair meu pavor decifrando os escritos na parede, no canto da cama, tão perto de mim. Mas era minha a dificuldade de acomodar as coisas dentro de mim. Sobrava sempre um pedaço (QUEIRÓS, 1995, p.18).

O escuro aqui não é somente a condição para que as sombras dos móveis e outras coisas em seu quarto se transformassem em monstros e assombrações. Era a condição de escuridão de suas emoções. O menino era criado por seus avós paternos, o pai vivia viajando, a mãe morrera de uma doença que antes a fez sofrer muito. Ele temia não ser filho de seu

suposto pai, pois, assim, perderia o avô. O afeto do menino pelo avô é evocado sempre numa relação com a escrita, que, nesse texto, ora revela, ora encobre os sentimentos do menino.

Apreciava meu avô e sua maneira de não deixar as palavras se perderem. Sua letra, no meio da noite, era a única presença viva, acordada comigo. Cada sílaba um carinho, um capricho penetrando pelos olhos até o passado. Meu avô pregava todas as palavras na parede, com lápis quadrado de carpinteiro, sem separar as mentiras das verdades. Tudo era possível para ele e suas letras. Não ser filho do meu pai era perder meu avô. (QUEIRÓS, 1995, p.18).

No trecho citado, pelas aproximações que o narrador faz entre as lembranças, o avô e a escrita, um caminho delineado para compreensão da narrativa é sua proposição metalinguística. A ideia de que tudo era possível pelas palavras anuncia o ato de fingir como possibilidade de desvelamento daquilo que o menino não podia compreender e acomodar dentro de si. É a escrita, portanto, que o narrador conclama a elucidar a escuridão nas lembranças do menino.

No texto há uma recorrência da oposição noite e dia para a figuração dos sentimentos do menino. Há uma passagem comovedora quando ele declara seu amor por Jeremias, um galo. Nessa passagem é possível perceber o ponto de vista do narrador sobre um galo cego de um olho e a maneira como uma estrutura altamente poética pode descrever uma situação simples, mas comovedora.

Jeremias ciscava solto por todo canto. Vivia privilégios que outros galos não tinham, no galinheiro e fora dele. Passeava pela horta, enfiado de alface ou tomate, bicando sementes e insetos, calmamente. Também pudera. Cego de um olho! Seu mundo se dividia em luz e trevas. De um lado o dia, e de outro a noite. Ele morava num meio-termo e isto me causava pena. Com um olho via a luz, com o outro via a noite, eternamente. [...] Um olho era um presente, o outro um castigo. Jeremias, meio lerdo, não saía desse crepúsculo. [...] Ter a noite inteira é simples, basta fechar os olhos, mas ter o poente é preciso ciência. Eu mantinha um amor imenso por Jeremias. Desse amor que a gente aperta o amado para contentar o coração, sem se descuidar para não matar de amor (QUEIRÓS, 1995, p.28).

O narrador, ao descrever a situação de Jeremias, não fala somente da condição do galo. A maneira como o animal é percebido e descrito faz com que o leitor sinta a afeição do menino pela ave. As estruturas escolhidas pelo autor para falar da relação entre menino e galo parecem elucidar a própria condição do menino. E, por fim, o leitor, ao perceber, pela organização do texto, a condição do menino, comove-se ao se deparar com um sentimento que, por vezes, é de todo ser humano.

Outra referência importante ao ato da escrita como reveladora do não-dito evidencia-se no episódio em que o relógio de parede deixa de funcionar. Esse objeto representa uma

metáfora importante sobre o tempo na narrativa e é também uma representação afetiva do menino. Se por um lado o tempo será traduzido pelo avô como sendo implacável com o homem, para o narrador ele significa a possibilidade da experiência do passado, quando a presença do avô é de novo possível pelas letras, insinuação que sugere ao leitor os efeitos da literatura.

Num certo ponto da narrativa, quando ao leitor já foi dada a conhecer a importância para o menino do relógio de parede da casa do avô, ele para de funcionar. É com muita emoção, como descreve o narrador, que o avô constata o fato. Se ele acredita que o tempo é implacável, aquela avaria no relógio poderia ser um prenúncio nada confortável. A avó estava doente na cama, a mãe já havia morrido, o avô envelhecia e o menino percebia estar sendo expulso lentamente da casa do avô, pois a tia solteirona reclamava do serviço. A situação é assim descrita pelo narrador:

Antes de tirá-lo [relógio], meu avô tomou do lápis quadrado de carpinteiro, ajoelhou-se sobre a mesa e contornou o relógio na parede. Foi um risco largo e definitivo, definindo seu lugar entre tantas histórias e considerações. Fiquei engasgado. Não sei qual o pedaço de mim nasceu naquela hora desmarcada. O relojoeiro deitou nos braços aquele oito infinito e partiu. Meu coração bateu forte de saudade antecipada. Li medo no olhar de meu avô enquanto minha avó, na cama, mornava a vida sem acusar perdas ou manifestar ganhos (QUEIRÓS, 1995, p. 67).

A maneira como o avô decide preservar a lembrança do relógio é riscando sua forma na parede de onde foi retirado. A situação, ao ser descrita pelo narrador, sugere a mesma relação da estrutura da escrita literária com o não-dito. O texto é construído da seguinte maneira, “cada passagem minha pela copa, eu via a falta do relógio desenhada na parede e me perguntava se eu estaria presente em seu retorno” (QUEIRÓS, 1995, p. 68). A marca na parede é signo do que não está lá. Assim, é a ausência que é assinalada pela representação. Essa é uma característica da escrita literária. O desvelamento do sentido do texto se dá quando o leitor consegue significar a experiência da leitura. Quando o leitor preenche as estruturas do texto, as marcas linguísticas, deixando que o texto se projete em sua consciência, ele experimenta os efeitos daquilo que o texto sugere, mas que não está nele. O que é sugerido pela escrita são as emoções que um dado acontecimento pode provocar se ele for percebido pelo leitor como um correlato de uma emoção da realidade. Como esse acontecimento é percebido pelo leitor, a partir de um contrato tácito pela literatura como encenação, ele recebe o fato literário “como se” (ISER, 2002, *passim*) estivesse numa situação da realidade.

Por tudo isso que levantei sobre a constituição estrutural da obra e seus possíveis efeitos sobre o leitor, a minha impressão sobre o narrador é de que ele cumpre uma dupla função no texto. Essa dupla função fortalece a intuição que tive na primeira leitura da obra de que as metáforas seguidas do texto promovem uma narrativa em dois planos. Nos parágrafos

anteriores, quando faço citações da obra e indico que é o menino quem está narrando, isso ocorre porque as estruturas parecem desvelar seus sentimentos diante dos fatos narrados. Quando destaco o narrador é porque as estruturas exercem sua função de distanciamento do fato fictício. O narrador promove assim uma orientação do leitor, manipulando, conduzindo o seu olhar. O enunciado é a explicitação de uma necessidade da existência do leitor para que ele desvele o que as marcas verbais escondem. Ao cumprir essa função da estrutura para compreender o não-dito do texto, o leitor libera sua própria imaginação, vivenciando aquilo que o texto sugere. A maneira como as estruturas afetam o leitor possibilita que ele sinta as emoções do menino configuradas pela narrativa. As estruturas do texto também cumprem assim a sua dupla função, como formulei no capítulo 4, a de conduzir o leitor na atualização do código verbal impedindo sua arbitrariedade e a de produzir afetação pelos efeitos que mobiliza no leitor.

Se destaco separadamente a mobilização exercida pelo plano do enunciado e pelo plano dos afetos para que a potencialidade da estrutura seja compreendida, é preciso esclarecer que aquilo que o manual didático chama de plano global do texto (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010. p. 52- 59) é a organização intencionada do plano estrutural da obra para que ela exerça sobre o leitor seus atos de compreensão do texto. Nesse sentido, a maneira como o manual didático, na oficina de número 8, propõe a análise da estrutura dos textos de Manoel de Barros e Bartolomeu Campos Queirós é passível de críticas. Assim como transcrita a proposta de compreensão do texto “O lavador de pedra”, de Manoel de Barros, do manual, faço o mesmo com a obra de Bartolomeu Campos Queirós.

Quadro 2 – Comparação entre estruturas linguísticas

Bartolomeu Campos Queirós – Por parte de pai	
Fatos	Fragmentos do texto – Como o autor narrou o fato
O menino esperava a hora do café para levantar.	“...e eu ficava esperando o cheiro do café me tirar da cama.”
Quando os raios clareavam as últimas horas da noite...	“...quando os raios esfaqueavam o resto da noite...”
O avô tocava na testa do neto.	“Então, com a mão muito branda, arrumava meus lençóis e deixava um recado em minha testa, uma certa bênção leve como os gatos”.
Com uma das mãos, o pai levantava a cabeça do filho. Com a outra, fechada em forma de copo, imitava o som de alguém bebendo água.	“Fechava a mão em forma de copo, levantava a minha cabeça com a outra, e fazia gute, gute”.

(CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 83)

Dadas as condições de análise da obra propostas nos parágrafos anteriores deste texto, são notórios os equívocos cometidos pelo material ao propor uma coluna como fatos e a outra demonstrando como o autor os narrou. Se a obra é literária, não sabemos o que é fato e o que é invenção. Além disso, quando se comparam os textos da coluna da direita com a coluna da esquerda, não se pode assegurar que está escrita a mesma coisa em estruturas tão diferentes. Assim, “...e eu ficava esperando o cheiro do café me tirar da cama” permite que o leitor experimente as sensações criadas pela maneira como o texto é organizado. Esfaquear o resto da noite, não irá produzir no leitor os mesmos efeitos que o termo “clarear”. A maneira como o avô toca a testa do menino é imaginada pelo leitor por meio da sequência de termos que criam a impressão de suavidade e carinho de um pelo outro. A cumplicidade entre pai e filho reveladas numa brincadeira de faz de conta é arrematada com um “gute,gute” afetuoso.

Desse modo, a coluna da esquerda não está dizendo a mesma coisa que a coluna da direita. Somente em uma é possível perceber que o autor escolheu a estrutura para contar alguma coisa que o leitor terá que descobrir. Perceber os afetos nas entrelinhas é experimentar os efeitos da estrutura escolhida pelo autor para narrar situações cotidianas que marcaram o tempo da infância do narrador. Os afetos velados entre os personagens da história são representados pelas estruturas cheias de metáforas. As metáforas ou conceitos abertos “são sintoma de uma precisão insuficiente” (ISER, 2002, p. 950) quando se tenta expressar o imaginário por discursos governados por códigos. Pelas várias situações de tristeza enfrentadas por todos na história, demonstrar os afetos abertamente parece ter se tornado alguma coisa difícil para os personagens, mas o menino prefere se lembrar das situações justamente por esse ângulo. Através dos escritos do avô na parede, ele foi desvelando seu caráter, por meio das marcas do texto ele revela o que estava escondido. Se ao leitor for dada a oportunidade de leitura da obra de maneira integral, ele poderá perceber que o narrador orienta a leitura para um tempo percebido pelo menino, como sendo o dos afetos, porém, ao lado dessa emoção, um tom melancólico na narrativa também poderá ser percebido. Contudo, esses são efeitos do texto que só poderão ser experimentados na leitura completa da obra.

Para finalizar as considerações sobre o gênero memórias, retomo algumas reflexões. Ao analisar os textos literários “O lavador de pedra” e *Por parte de pai*, ficou claro que as narrativas se constituíram por meio de referências à própria literatura, ao ato criativo do escritor, portanto. As estratégias literárias que se dão a conhecer para o leitor marcam que o texto ficcional é algo diverso da realidade. No entanto, os diversos signos ficcionais, que indicam a ausência do objeto representado, buscam preenchimento para suas carências de sentido no contexto externo ao texto. Desse modo, esses signos não indicam que “por eles se

opera uma oposição à realidade, mas antes algo cuja alteridade não é compreensível a partir dos hábitos vigentes no mundo da vida” (ISER, 2002, p. 969). Os referidos textos, por meio das perspectivas de mundo instituídas pelas marcas textuais, como narradores ou figuras de linguagem, propõem ao leitor novas visões de mundo.

As propostas de leituras dos mencionados textos apresentadas no manual didático, ao desconsiderarem a dimensão de complementaridade da ficção ao mundo da realidade, denunciam a concepção de leitura literária sustentada pelo material didático em análise. Assim, a interpretação de texto que é orientada ao professor busca apenas pelos sentidos das estruturas linguísticas. Desconsiderando os aspectos metalinguísticos dos textos, o material perde a oportunidade de ressaltar que a função dessas estruturas no texto literário é de provocar determinados efeitos estéticos sobre o leitor, ampliando seu próprio conhecimento sobre a realidade.

5.3 Crônicas

No manual do gênero crônicas está explícito que as atividades didáticas foram planejadas para abordar conteúdos do ensino de língua portuguesa. Não há qualquer referência ao caráter literário dos textos do gênero crônica⁵¹ ou às peculiaridades assumidas pela língua escrita em textos de humor, ironia ou lirismo. Características que, como já foi exposto nas reflexões anteriores, demandam um tratamento próprio para a língua escrita na constituição do texto literário.

Todos os manuais analisados até aqui têm como finalidade orientar o professor na condução da leitura do aluno nos textos dos referidos gêneros, de maneira que ele possa, ao final das atividades, produzir seu próprio texto a partir dos gêneros propostos. O manual de crônicas deixa claro na primeira oficina que o objetivo do trabalho do professor junto ao aluno é de prepará-lo para produzir um texto para concorrer à premiação na Olimpíada de Língua Portuguesa. Há também a orientação (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 27) de que o aluno deve saber que, se seu texto não for um finalista na etapa nacional do concurso, nem por isso o trabalho estará perdido, porque as atividades intensivas resultarão em textos que servirão para os outros alunos da escola lerem. Eles próprios também poderão indicar meios de publicação dos textos como blog, livro, jornais da cidade etc. Não há, portanto, no horizonte das expectativas reveladas no manual, a promessa da formação do leitor literário. O que é

⁵¹Para o desenvolvimento das atividades apresentadas pelo manual serão usadas crônicas de Machado de Assis, Joaquim Manuel de Macedo, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, Moacyr Scliar entre outros. Esses autores têm seus nomes registrados na literatura brasileira.

uma falha na concepção desse material didático, cabendo uma apreciação minuciosa de estudiosos já que os textos que serão utilizados nas atividades, como já foi ressaltado, são literários.

As atividades do material são iniciadas pelo texto “A última crônica” (ANEXO A), de Fernando Sabino (1980). Seu título faz referência ao poema de Manuel Bandeira (1996), “O último poema”, entretanto, contrariando a minha expectativa, a crônica não é abordada, nas atividades orientadas pelo material, a partir do poema, sendo que o contexto de onde o cronista faz relevantes seleções de elementos para compor sua crônica é claramente do próprio sistema literário. Sem considerar a explícita relação intertextual, as perguntas propostas ao professor, para que ele possa mediar a leitura dos alunos, iniciam-se pela exploração da situação representada na crônica, propondo que os leitores façam relatos de experiências vividas “como a descrita na crônica” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 33). Ou ainda que recorram às lembranças das próprias festas de aniversário e falem de uma comemoração “diferente do tradicional bolo com velinhas” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 33). O material orienta também que o professor proponha ao leitor que ele apresente para os colegas “um parágrafo em que o cronista conseguiu mexer” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 33) com suas emoções.

O que é perceptível na proposta para que o professor explore as emoções provocadas pelo texto é que a mediação não se respalda na função das estruturas do texto e sua consequente comunicação com o leitor. Assim, as atividades deixam de abordar os princípios sobre os quais o texto é estruturado. Quando a crônica em questão faz referências diretas ao sistema literário ao construir seu código escrito é porque se insinua como literatura. Essa é uma dica importante para se desenvolver a leitura crítica do aluno e a significação virá por esse caminho. Se o professor não se basear nesse dado da referência ao sistema literário para orientar as possibilidades de sua leitura e a do aluno, o primeiro denunciará a própria imaturidade como leitor para cumprir o que está preestuturado no texto, uma vez que é a competência do leitor que define o grau de aproveitamento das possibilidades de sentido estruturadas no e pelo texto.

Desse modo, pedir que o leitor relate suas emoções com base na experiência de sua realidade prévia à leitura perverte a finalidade do texto literário. Se, ao contrário, o professor conseguir mediar a leitura buscando, junto com o aluno, compreender a experiência que lhes advém pelo ato da leitura, é o texto que ganha relevância. Está implícito à concepção do material didático que as emoções provocadas pelo texto são de caráter puramente psicológico. Dessa maneira, corre-se o risco tanto de sacrificar o texto à arbitrariedade subjetiva do leitor

quanto de abordar as estruturas verbais independente de sua função no texto. Uma orientação que poderia indicar um caráter mais objetivo para o ato do leitor diz respeito à concretização do objeto estético pela leitura. Nesse sentido, Iser (1999) esclarece que a estrutura é uma forma vazia que vai sendo preenchida por sentidos doados pelo leitor, configurando-se como condições que fortalecem a primazia da relação entre texto e leitor. Só nessa interação a função da estrutura, de provocar efeitos no leitor, se efetiva e, então, o processo da leitura pode resultar em experiência para o leitor.

Nesse processo, como já foi salientado diversas vezes na dissertação, o objeto estético, que é criado na consciência do leitor como um correlato do texto, é sempre novo, diferente entre os diversos leitores. É essa qualidade que confere ao texto literário sua capacidade de provocar o leitor quando o expõe à situação ou mundo diverso do que ele conhece, conferindo à leitura um potencial de experiência. Ao mesmo tempo, como os elementos verbais usados na criação literária são intersubjetivos, porque se trata de um código escrito, marcado histórica e socialmente, eles guiarão as possibilidades de cada leitura. Assim, o código literário pode ser compreendido como um ato intencionalmente organizado pelo autor de maneira a motivar as reações do leitor.

Na relação que se percebe entre a crônica de Fernando Sabino e o poema de Manuel Bandeira, ficam patentes os propósitos de ambos, expressos pelas estruturas escolhidas. Em “O último poema”, o eu lírico exprime seu desejo de compor um poema com intensidade e exemplifica as emoções que gostaria que seus versos despertassem.

Assim eu queria o meu último poema
Que fosse terno dizendo as coisas mais simples e menos intencionais
Que fosse ardente como um soluço sem lágrimas
Que tivesse a beleza das flores quase sem perfume
A pureza da chama em que se consomem os diamantes mais límpidos
A paixão dos suicidas que se matam sem explicação. (BANDEIRA, 1996, p. 70).

Ao dizer das suas intenções, o eu poético usa os verbos no pretérito imperfeito do indicativo e do subjuntivo para ressaltar a condição de irrealização do que se propõe. Entretanto, ao expressar o irrealizado, consegue mobilizar o leitor para o caráter de impotência da língua frente àquilo que não pode ser representado. Essa condição é que afeta o leitor. O código da língua não poderia conformar um poema que “fosse terno dizendo as coisas mais simples e menos intencionais”, “fosse ardente como um soluço sem lágrimas”, “que tivesse a beleza das flores quase sem perfume”, “A pureza da chama em que se consomem os diamantes mais límpidos”, “A paixão dos suicidas que se matam sem

explicação” (BANDEIRA, 1996, p. 70). Ao compor o poema por meio daquilo que se assume como impossibilidade de expressar, por um ato de negatividade, aponta-se para a necessidade de o leitor só poder compreender tais coisas experimentando-as na vida. Tal imposição do poeta coloca o leitor em especial tensão em relação ao último verso: qual leitor poderá experimentar tamanha paixão?

Os versos de Bandeira marcam as qualidades da paixão que o eu-lírico queria captar pelas palavras e que devem ser percebidas por seus próprios efeitos, tais como a simplicidade, o ardor, a beleza e a pureza. Por serem espontâneas, essas qualidades não são governadas por nenhuma norma e o leitor é levado, então, a perceber que a impossibilidade está na palavra, que não pode apreender a espontaneidade e a falta de intenção que caracterizam as coisas simples. Com um movimento dialético, o poema cumpre sua função de apontar para a vida, pois, como finalidade, a literatura deve tornar perceptíveis os contextos de onde os elementos que compõem a arte literária são selecionados. A expressão que os elementos selecionados ganham é consequência de sua escolha pelo poeta. Porém, para provocar esse efeito que somente a coisa em si é doadora, o poeta precisa dissimular seu próprio poder de fazê-lo na e pela língua e propõe ao leitor viver com simplicidade, ardor etc. Entretanto, é pela forma criada pelo poeta que o leitor perceberá que essas coisas de que falam o texto faltam à sua vida.

O cronista, ao evocar o tema do poema como motivador de sua criação, dá provas de que as palavras do poeta é que provocaram a reação que culminaram numa outra criação. A impossibilidade de a palavra dizer aquilo que é o espontâneo das coisas, denunciada pelo poeta, é que, paradoxalmente, possibilita a criação literária como incessante tentativa de dizê-lo de diferentes maneiras. A própria criação do cronista é mais um ensaio que comprova a ideia fecundada pelo poema. O efeito do poema sobre o cronista o encoraja a lançar “um último olhar” fora de si, “onde vivem os assuntos que merecem uma crônica” (SABINO, 1980, p. 169). A crônica se realiza dando seguimento ao sistema literário do qual o escritor lança mão.

Nessa discussão, é possível perceber que, se as estruturas no gênero poema, por serem mais fluidas, apresentam a função de aproximar o leitor do imaginário, isso se dá por meio de uma organização verbal que despotencializa a linguagem de sua característica designativa. Por isso uma linguagem poética tende a ser de uma precisão insuficiente, mais metafórica, propondo ao leitor uma atitude mais reflexiva, aproximando-o assim de seu próprio imaginário. Já na crônica, as estruturas verbais pretendem interferir no imaginário do leitor propondo-lhe novas perspectivas de observação do cotidiano. O leitor manipulado pelo

narrador é provocado a sair de sua visão habitual sobre o cotidiano e extrair dali mais poesia, mais visão crítica, mais humor conforme o tom escolhido pelo autor. Dessa maneira, o escritor busca uma perspectiva de observação do mundo que só será concretizada se o leitor aceitar seu foco de observação. Dessa intenção, surgem as estratégias de direcionamento do leitor via estrutura verbal no texto.

Na crônica em questão, o narrador observa e descreve uma família simples, que comemora o aniversário da filha num espaço público, com discrição. A escolha das palavras cria sensações e emoções no leitor. Quando o narrador propõe um foco para apresentar a narrativa, o leitor é surpreendido por um ponto de vista novo para que ele observe de maneira mais apurada as sutilezas cotidianas. Assim, a enunciação “Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida” (SABINO, 1980, p. 169) configura-se como tema do texto e propõe uma experiência daquilo que ainda não havia sido avaliado pelo leitor. Aqui se define a relação entre a crônica, o poema e o contexto de vida do leitor. Como ato intencional do autor, a crônica atualiza o poema, inscrevendo este último como parte de sua estrutura. A função dessa estrutura que evoca uma anterior é de confirmar o valor da literatura como um sistema capaz de interferir na realidade do leitor. O cronista dá testemunho dessa interferência.

Desse modo, o narrador atualiza o poema e seu sentido é apreendido quando percebe, fora de si, uma cena digna para exemplificar os versos do poeta. O fato de um pai, ao contar dinheiro e perceber que seria suficiente para proporcionar o que desejava à filha, ganha expressão através do olhar do cronista que se inspirou na poesia. A perspectiva apresentada ao leitor torna visível e relevante a dignidade de três indivíduos “pretos” e “humildes” no fundo de um botequim. A maneira através da qual o narrador os descreve, apontando as qualidades de seus atos em oposição a uma expectativa social que coloca esses seres em posição de inferioridade, faz com que eles se destaquem na multidão. Ao mesmo tempo, as escolhas apontam para as estratégias do autor de marcar no contexto do universo cotidiano o preconceito e a arrogância que suprimem a sutileza dos atos humildes e espontâneos, ressaltados, por sua vez, pela crônica. O olhar atento de um escritor que pretende buscar no cotidiano algo que mobilize a sensibilidade do leitor faz com que, ao modo de Bandeira, eleja as coisas “menos intencionais” para flagrar o humano.

O manual, ao invés de orientar o professor a “questionar o que a crônica provocou nos alunos” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 33), seria mais eficiente se apontasse a função desempenhada pelas estruturas no texto para afetação do leitor ao propor um determinado sentido a este. No referido texto literário, o leitor será afetado esteticamente quando aproveita

das possibilidades de experimentar noutras condições a experiência cotidiana. Seria essa a função das estruturas a ser explorada pelo manual ao abordar os textos literários a partir de seu aspecto linguístico.

Para finalizar as análises literárias de alguns dos textos propostos pelos manuais didáticos, passo à crônica “Um dia de burro”, de Machado de Assis (ANEXO B).

Uma análise sobre o texto literário tem a finalidade de controlar a experiência de um acontecimento do imaginário para que este tenha sua concretude assegurada no e pelo leitor. Uma característica fundamental do texto literário é de criar uma perspectiva de mundo a partir da qual o leitor experimenta esse outro ponto de vista irrealizando-se, pois coloca suas capacidades cognitivas e emocionais a serviço do texto ficcional. É nesse processo de irrealização que os efeitos do mundo do texto se fazem sentir, propondo ao sujeito leitor uma nova relação com a realidade. Se o processo de leitura e sua compreensão podem ser assim descritos, as situações reveladas pelo texto manifestam-se como acontecimento para o leitor. Quando ele se irrealiza no momento da leitura para ser absorvido pelo texto, subtrai-se à referenciabilidade do mundo que é experimentado por meio da ficção. Segundo Iser (2002, p. 978), através “deste caráter de acontecimento, o imaginário se converte em experiência, possibilitada pelo grau de determinação que o imaginário alcança por meio da ficção do “*como se*”. Desse processo de irrealização resulta um estado de tensão que instiga a própria supressão. Se a experiência possibilitada pelo “*como se*” se origina da ruptura dos limites entre imaginário e realidade e consequente perda de relação de referência com o já conhecido, a linguagem verbal que foi estruturada para provocar tais efeitos tem seus significados suspensos. A tensão que tais atos provocam só será, contudo, dissipada quando um novo processo de semantização dos dados, que permitirão a concretude do imaginário e seu consequente acontecimento, for restabelecido.

Assim sendo, a atividade de classificação do texto deve ser percebida como “atos de doação de sentido” (ISER, 2002. p. 980) decorrentes da tensão que se apossa do receptor do texto ficcional ao ser surpreendido pelo acontecimento do imaginário. O sentido do texto deve ser entendido apenas como a “pragmatização do imaginário e não algo inscrito no próprio texto ou que lhe pertencesse como sua razão final” (ISER, 2002. p. 980).

Mas, se a semantização e a doação de sentido que acontecem ao texto ocorrem após um processo de experiência do imaginário, as estruturas verbais tendem a se tornar ambíguas, pois o sujeito leitor que adquiriu uma oportunidade de perceber pela linguagem outras perspectivas do mundo não irá significar o código escrito do texto literário de maneira designativa. O leitor experimentado perceberá que o código literário aponta para direções

múltiplas e ao mesmo tempo.

A partir das considerações propostas, quando o manual de crônicas admite que o texto literário “se abre a múltiplas interpretações” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 73), ressalta uma característica que fundamenta a ficção. Porém, como o manual servirá de orientação ao professor que mediará a leitura em sala de aula, essa consideração precisa ser justificada. A minha principal crítica à abordagem do texto literário pelo material está na lacuna entre o que é proposto e como é proposto ao professor. Assim, se está explícito que seu objetivo é ensinar a língua portuguesa, por meio do texto literário, uma questão fica no ar: qual é o conceito de língua e qual é o conceito de literatura que embasam a concepção do manual? Como já foi sustentado no presente estudo, a função designativa da estrutura verbal do texto literário, necessariamente, será sempre subvertida em benefício da ação de concretização do imaginário pelo ato ficcional. Isso posto, como compreender a proposta do material do Cenpec? A língua será ensinada por meio de usos que a transgridam? Se for, o manual precisa oferecer mais elementos conceituais que justifiquem sua escolha. Uma metodologia de ensino será mais ou menos eficiente dependendo da clareza dos princípios conceituais que a orientam.

Diante do impasse, o que se pode oferecer de respostas por meio da presente pesquisa é que a leitura e a análise do texto literário conferem à língua a função de propor ao leitor um distanciamento daquilo que o mundo empírico instituiu como verdade, possibilitando, no lugar da visão habitual, novos ângulos de observação. Ao problematizar o mundo da realidade por meio de estratégias linguísticas que conferem ao imaginário poder de mobilização do leitor, o sujeito leitor poderá significar seu mundo de maneira a partir do contato com uma consciência que ganha liberdade pelo ato da leitura. Essa consciência pode atuar por meio das significações que o leitor doa às estruturas vazias do texto. Portanto, na relação com o texto literário, o que se objetiva, em primeiro lugar, não é aprender a língua materna, mas é libertar-se por meio de seu uso crítico e criativo.

Nesse sentido, a crônica “Um caso de burro”, de Machado de Assis (2008, p. 1061-1063), que foi proposta pelo material em análise, será muito oportuna para elucidar o que foi discutido no parágrafo anterior.

Uma característica recorrente na obra literária de Machado de Assis é que pouco importa o assunto de primeiro plano de suas histórias. O tema que ele elege para seus textos só se revela quando o leitor se interroga sobre o que há por trás da história contada. Há uma complexa relação de elementos da língua organizados pelo narrador. As soluções artísticas da criação literária de Machado de Assis estão sempre relacionadas com a aparição dessa

entidade fictícia na organização dos planos enunciativos do texto. Outro recurso explorado por esse autor é a ambiguidade linguística. Tais artifícios são empregados para construir estruturas de efeito irônico, provocando o leitor a desvelar seus sentidos.

No início da crônica, “Um caso de burro”, apresenta-se uma perspectiva ao leitor de um narrador cronista que, ao andar pelas ruas da cidade, se depara com um burro abandonado à morte num espaço inadequado. Anuncia ao leitor que há possibilidade de este não apreciar o que vai ser narrado, mas o aconselha a relevar a importância do que será dado a conhecer em sua crônica. E, assim, começa a descrever as condições em que encontrou um burro que morria abandonado próximo dos trilhos do bonde.

O narrador descreve as condições do animal com pormenores, apresentando a cena onde ele foi deixado, sem condições de se mexer, mas com água e capim próximos. Nesse ponto, o narrador se volta para os leitores da crônica ressaltando a boa ação daquele que proveu o animal de sua última refeição: “Se o autor dela é um homem que leia crônicas, e acaso ler esta, receba daqui um aperto de mão. O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos” (ASSIS, 2008, p. 1062). A ironia que perpassa o cumprimento parece pôr em dúvida a racionalidade do autor da boa ação, já que o burro não teria como se alimentar. O narrador, ao fazer referência direta ao seu leitor, declara quem é o alvo de suas ironias.

Em tom crítico, o narrador anuncia que nos poucos minutos que ficou diante da cena descrita fez uma grande descoberta. Ao observar o animal, pareceu-lhe “que o burro fazia exame de consciência” (ASSIS, 2008, p. 1062). Tal expressão tem como efeito evocar a qualidade de bom senso que deve estar por detrás daquele que é capaz do ato mencionado. O que o narrador anuncia, portanto, é que o burro possui capacidades reflexivas, contradizendo o modo como costumeiramente se define esse animal. Há aqui a sugestão de que o homem não foi capaz de perceber a verdadeira condição do burro. Em tom jocoso, o autor da descoberta diz esperar que lhe fosse feita justiça, já que contribuiu para o conhecimento dos estudiosos e esperava que sua descoberta fosse aclamada pelos cientistas, pois acredita que esses poucos minutos diante do animal que morria “valeram por uma hora ou duas. Se há justiça na Terra valerão por um século, tal foi a descoberta que me pareceu fazer, e aqui deixo recomendadas aos estudiosos” (ASSIS, 2008, p. 1062). Por meio desse pedido, com ironia, o narrador faz uma provocação à sensatez da sociedade. Na sequência, narra as reflexões do burro. A perspectiva do narrador desse ponto em diante é supostamente a do próprio animal. Porém, ao leitor não será difícil perceber a falta de seriedade na questão, o narrador cronista é quem assume, oportunamente, a voz do burro que está prestes a morrer.

Nessa estratégia narrativa de propor uma perspectiva dentro da outra se revela a ousadia da forma literária de Machado de Assis⁵². É preciso, portanto, esclarecer a confusão registrada no material quando propõe que o narrador, que se identifica como cronista, deva ser interpretado como o próprio Machado de Assis, o autor. Como já foi verificado anteriormente nesta dissertação, o narrador é uma entidade fictícia, “uma criação linguística do autor, e, portanto só existe no texto” (GANCHO, 2006, p. 30). Assim, quando o narrador se identifica com o cronista através de quem serão dados a conhecer os fatos a serem narrados, é preciso que o leitor interprete essas informações também como uma estratégia de ironia do autor Machado de Assis. É o que farei nesta análise que se delineia a fim de compreender aquilo que os elementos verbais, escolhidos pelo autor, não dizem, quando apontam, de maneira capciosa, uma direção para a leitura. O narrador, ao se apresentar como cronista e relatar fatos ocorridos pelas ruas da cidade, imprime ao seu texto o status de fictício, de criação linguística, uma vez que transpõe em linguagem literária um acontecimento. E, desse modo, tratando-se de um discurso ficcional, as estruturas verbais devem ser interpretadas levando-se em conta duplos sentidos. Esse narrador manipula os elementos textuais e faz críticas veladas a comportamentos morais, sociais e políticos. Para isso, dissimula sua intenção ao dizer que está apresentando as reflexões de um burro, no momento de sua morte:

Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso. Não furtei, não menti, não matei, não caluniei nenhuma pessoa. Em toda a minha vida, se dei três coices, foi o mais, isso mesmo antes de haver aprendido maneiras de cidade e de saber o destino do verdadeiro burro, que é apanhar e calar.(ASSIS, 2008, p.1062).

Nesse trecho, o ponto de vista do burro é colocado a partir de uma proximidade temática com as reflexões do homem: a correção moral que ele teve. Em seguida, é introduzido aquilo que identifica o animal, os coices. O tom das reflexões é de quem viveu com humildade, antes e depois de ter entendido quais as qualidades do verdadeiro burro, que é “apanhar e calar”. Entretanto, o efeito que se pode observar no entrelaçamento das qualidades do burro com as do homem é que o narrador na perspectiva do burro está aproximando as naturezas do animal e a do homem correto, aquele que sempre agiu conforme as regras da boa convivência social.

Nas reflexões seguintes, não é possível perceber, na crônica, qualquer fato que

⁵²Quando é percebido que Machado de Assis escreve num período em que predomina a forma romântica da escrita, não tem como notar sua inovação técnica na escrita.

identifique o animal. O que é narrado pode ser percebido como fazendo parte do universo do homem, embora o narrador esteja assumindo a perspectiva do burro.

Passando à ordem mais elevada de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado sequer na perturbação da paz pública. Além de ser a minha índole contrária a arruaças, a própria reflexão me diz que, não havendo nenhuma revolução declarado os direitos do burro, tais direitos não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele; nenhuma coroa os obrigou. Monarquia, democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da minha espécie. Qualquer que seja o regime, ronca o pau. [...] Até aqui os males que não fiz; vejamos os bens que pratiquei.(ASSIS, 2008, p. 1062-1063).

Como já foi salientado, as histórias que Machado de Assis conta servem de pano de fundo para realçar aquilo que ele aborda como tema de sua literatura. Assim, no último trecho citado, delineiam-se as razões de seu discurso. A ousadia de sua forma literária se evidencia na maneira como aborda as questões políticas e sociais que são percebidas na voz do narrador que assume a perspectiva do burro. O autor, como aquele que escolhe a perspectiva e as estruturas textuais para apresentar a realidade, revela aqui lucidez social na maneira como denuncia a submissão, assim como induz o leitor à seguinte questão: se o burro é quem faz as reflexões, contradizendo aquilo que sempre o caracterizou, quem então é o burro da história? Em seguida, o narrador enumera as situações em que o burro agiu favorecendo o homem, tais como, em aventuras amorosas, impedindo encontros entre o devedor e seu credor. O narrador, na perspectiva do burro, revela, desse modo, que esteve a serviço das futilidades e até da falta de caráter do homem. E mais do que isso, o burro ensinou ao homem “esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na quietação dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patuscos, queria fazer rir os amigos, fui sempre em auxílio deles, deixando que me dessem tapas e punhadas na cara. Em fim...”(ASSIS, 2008, p.1063). Portanto, se o leitor leva em conta o caráter de ambiguidade do código escrito desse texto, a narrativa sobre a condição do burro explode em outra direção. O que a voz do burro revela é a condição do homem.

O título, “Um caso de burro”, guarda referências ao jogo enunciativo em que a capacidade do leitor em compreender a enunciação, ou não, é a temática maior da narrativa. Para perceber a crítica feita ao homem, o leitor deve se distinguir da condição de burro. Machado de Assis demonstra, por meio de estratégias narrativas ardilosas, sua insolência diante do conformismo social. Ao denunciar a subserviência do burro ao sistema social, evidencia as mesmas maneiras no leitor. A leitura desse texto só será possível mediante um pensamento de reversibilidade a partir do qual o leitor poderá perceber que, quando o burro “medita”, suas reflexões denunciam a irracionalidade do homem servil. Desse modo, o

cronista enunciador intratextual materializa o imaginário do autor a partir de uma estratégia anunciada de assumir a voz do burro. Pela voz do animal, o narrador propõe ao leitor um distanciamento da sua condição social. O que ganha clareza nas enunciações é que, se num momento, o homem submete o animal mais humilde a condições desumanas, em outro, ele é submisso aos sistemas políticos que nunca estão a seu favor. Se o homem aprendeu a filosofia do burro, assim como o animal, o homem não reage a “qualquer que seja o regime”. Com a mesma “quietação”, homem e burro aceitam a política do “ronca o pau”. O narrador salienta ainda que o burro sai em vantagem, pois é um “bom pensador”, daí a conseqüente ilação: não seriam as suas instituições políticas superiores às nossas? As vantagens do burro em relação ao homem continuam sendo computadas, e o narrador cronista dá o saldo, “se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite” (ASSIS, 2008, p. 1063).

Quando o narrador se propõe a compreender o mundo a partir do evento que o burro lhe apresenta, mobiliza o leitor a fazer o mesmo com o texto, ou seja, perceber o mundo a partir do ponto de vista do burro. Porém, se o leitor consegue perceber essa estratégia, distancia-se da conformação intelectual e social que o narrador da crônica denuncia. O leitor que Machado de Assis evoca em seu texto é o homem de seu tempo, é ele que está representado ali. Ao se anunciar como cronista, o narrador, essa entidade criada pelo autor cronista, apresenta ao próprio autor, tal como faz com o leitor comum, percepções desconhecidas, isto é, o narrador se projeta como cronista e vê o mundo com os olhos atentos de quem procura novidades a serem reportadas. O narrador é um outro em relação ao autor, por esse motivo a perspectiva nova do mundo apresentada no texto também lhe provoca. A certo ponto da narrativa, o narrador interrompe as reflexões que são dadas a conhecer como se fossem o pensamento do animal. A atitude abrupta de interrupção do que seria a reflexão do burro parece abrir espaço para que o leitor dê continuidade ao ato a partir da própria consciência, porém isso deve se realizar a partir do curso sugerido pelo narrador. Dessa maneira, o que Machado de Assis faz por meio de seu habilidoso narrador é evocar a astúcia do leitor para acompanhar todo o jogo de linguagem de sua narrativa. A finalidade de propor uma encenação em perspectivas encaixadas é de fazer com que seu leitor compreenda o tema em questão, ou seja, sua própria condição de pensar.

Vale ressaltar ainda a atualidade da temática destacada por Machado de Assis, já que a crítica política e social de final de século XIX, questão de fundo da crônica, reforça o atributo de escritor acima de seu tempo, considerando que se mantém atual o que se critica em seu texto. Assim, torna possível concluir que, se o manual didático consegue levantar um inventário das estruturas da língua no texto, mas não responde à pergunta a que fim tais

estruturas se destinam, as estratégias de mediação da leitura propostas pelo material não consideram que a finalidade do texto literário é mobilizar a imaginação do leitor. Fica claro também que, ao analisar a proposta de abordagem do texto literário pelo material, a eficiência da estrutura do texto literário não é percebida em seu contexto. Do contrário, os autores do manual destacariam a potencialidade da estrutura textual na sua relação com a produção do sentido.

Ao perguntar pela função da forma da estrutura do texto, compreende-se o que o texto literário, enquanto ato intencional, pretende preencher na sua relação com o mundo. Essa percepção, por sua vez, pode orientar a escolha da literatura para a formação do leitor. Tal premissa não parece ter sido considerada pelos autores do material didático, já que as estratégias empreendidas na leitura das crônicas ressaltam as funções gramaticais do texto separadas de suas funções dentro do texto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo intitulado “A Escolarização da literatura infantil e juvenil”, de Magda Soares (1999), constitui-se num divisor de águas para a abordagem da literatura na relação com a escola⁵³, nos níveis iniciais de ensino. Segundo a autora, “o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins – faz dela uma *literatura escolarizada*” (SOARES, 1999, p. 17). As reflexões da referida pensadora continuam no sentido de concluir que, historicamente, no Brasil, a literatura infantil, como a juvenil, sempre tiveram um caráter educativo e formador, pois sempre estiveram vinculadas à escola. Para confirmar essa sua tese, a pesquisadora observa que “o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil no Brasil acompanha o ritmo do desenvolvimento da educação escolar” (SOARES, 1999, p.19). Mesmo que esta pesquisadora não tenha analisado as relações da literatura com os anos finais do ensino, não será difícil perceber que a literatura no Ensino Fundamental e Médio também recebe uma conformação didática no interior das escolas.

No encalço do que a pesquisadora constata para o Ensino Básico e início do Fundamental, esta pesquisa conclui que, diante do quadro da diversidade de gêneros literários, há uma predominância dos textos narrativos e poemas no material didático em análise, deixando de fora outros gêneros literários. Outra constatação importante feita pela pesquisadora sobre o tratamento dado aos gêneros literários nos materiais didáticos é que a literariedade dos textos é descaracterizada por práticas reducionistas de interpretação, interessadas somente em verificar se o aluno entendeu, na leitura do texto, aquilo que era a expectativa do professor. As estratégias comumente abordadas desconsideram que os efeitos do texto sobre o leitor estão fundamentalmente relacionados com a estrutura linguística do gênero ficcional, pois é ela que absorve as capacidades cognitivas e emocionais do leitor. São as estruturas linguísticas que permitem ao leitor formular os efeitos estéticos do texto. E será por meio da nova experiência que o texto intervirá na realidade cotidiana do leitor.

A descaracterização da literariedade do texto também é percebida no material didático analisado por esta pesquisa. Há uma intenção expressa no material de que a pretensão da metodologia adotada é de trabalhar a língua portuguesa de maneira contextualizada, porém, os manuais não demonstram que as estruturas linguísticas estão intimamente relacionadas com o

⁵³O Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL/CEALE), da Faculdade de Educação da UFMG (FAE), tem contribuído imensamente com o debate entre a formação do leitor e as políticas públicas de incentivo à leitura no país. Há uma série de livros que consiste na publicação das conferências que são apresentadas no evento bianual de literatura, O Jogo do Livro, promovido pelo mesmo grupo. No momento há 8 publicações, a referência completa da coleção encontra-se na lista de referências desta pesquisa.

conteúdo do texto. Cabe dizer que, na literatura, a forma do texto encena o seu conteúdo. A partir das ideias de Iser, o texto literário deve ser recebido como sendo outra realidade, essa condição imprime na linguagem literária a ambiguidade. Essa ambiguidade não pode ser desvelada pelo seu significado dicionarizado, mas somente no contexto a que pertence.

Quando o material estudado aponta as rimas, ritmos e as metáforas constituidoras dos poemas apresentados, ele não evidencia a intencionalidade desses elementos para compor a forma que estrutura os efeitos estéticos que deverão ser percebidos pelo leitor. Então, as apresentações do que seja rima, ritmo e metáfora continuam descolados do contexto, permanecendo na gratuidade dos elementos descontextualizados. Assim, a abordagem dos elementos linguísticos e estruturantes do poema não privilegia o potencial de afetação do leitor pelas estratégias poéticas escolhidas pelo poeta. Como consequência dessa inadequação no tratamento do texto poético, não é possível esperar a organização do caos interior do leitor, pela forma escolhida pelo poeta, como foi proposto por Antonio Candido (2004). Essa inadequação na abordagem do texto dificultará ao leitor a percepção de que mundo está sendo problematizado pela perspectiva apresentada pela obra literária ou que mundo está sendo proposto. A referida inadequação na proposta de leitura literária poderá dificultar também o reconhecimento da relação estabelecida do texto com o contexto, as denúncias sociais ou as formas de ajustes e correções possíveis de serem percebidos na forma estética de construção de um mundo.

Nas narrativas, a inadequação permanece. É curioso observar a contradição na proposta do material quando define que irá abordar a língua na perspectiva dos diferentes gêneros, mas não muda a maneira de interpelar o leitor nas análises dos textos nos diferentes gêneros. Nesta pesquisa optei por reunir os textos na classificação de literário ou ficcional. Porém, é preciso notar que os manuais, mesmo se diferenciando em Poema, Memórias e Crônicas, deixam de marcar que há diferenças de pactos entre esses gêneros e seus leitores. Prova disto é que, nos três manuais, para cada gênero há uma mesma orientação de como buscar sentido nos textos.

A despeito dos apontamentos de pesquisadores sobre uma escolarização adequada da literatura e das contribuições dos estudos literários sobre a função da estrutura verbal quanto ao efeito estético no leitor, os materiais didáticos aqui analisados adotam uma noção de texto que privilegia a sua dimensão semântica. A busca pelo sentido do texto se converte em seu próprio fim.

Porém, a proposta que é apresentada pelo presente estudo consiste em perceber na estrutura do texto uma intencionalidade ao construir um mundo discursivo. E, diferentemente

do leitor demonstrar sua competência em desvelar o sentido do texto, as estratégias de mediação da literatura nos espaços escolares podem explorar a função das estruturas verbais, percebendo os efeitos que elas provocam no leitor. O texto, portanto, deve ter como finalidade última atingir o imaginário do leitor, desautomatizando sua maneira de percepção da realidade.

Diante do que foi exposto por esta pesquisa até aqui, é forçosa a conclusão de que a mediação do texto literário ou ficcional pelos manuais didáticos, mesmo quando os autores do material se esforçam para uma prática contextualizada, dificulta a experiência dos efeitos estéticos pelo leitor. Concordando com Magda Soares (1999) de que é inevitável a escolarização da leitura literária, deve-se, contudo, buscar a maneira mais adequada de fazê-lo. No entanto, o contexto escolar parece dificultar a formação estética do aluno, a partir das estratégias didático-pedagógicas que são adotadas. O material didático analisado, como demonstrado no capítulo anterior, perde a oportunidade de focalizar os efeitos das estruturas do texto em seu potencial humanizador, já que as práticas de leitura que privilegiam o aspecto semântico não buscam os atributos próprios das experiências do humano. Isso ocorre porque tais práticas desconsideram que os textos se constituem em pontos de vista diversos, que criam novas realidades, que desvelam a realidade cotidiana do leitor, que apontam as tensões em viver as alteridades.

Por fim, o que se pode concluir é que, mesmo depois de pesquisas diversas no campo do ensino da leitura literária⁵⁴, a didatização do texto literário continua por desfigurá-lo. Continua não servindo aos propósitos de se experimentar pela leitura literária outros mundos, outras realidades, experimentar o outro. Assim, o que se espera dos efeitos desta pesquisa é que, ao apontar o tratamento equivocados dado à literatura, percebam-se implícitas as estratégias mais adequadas para formar o leitor na escola.

⁵⁴Ver as mesmas publicações da nota anterior.

REFERÊNCIAS

- ALTENFELDER, Anna H. ; ARMELIN, Maria A. **Poetas da escola**: caderno do professor: orientação para produção de texto. São Paulo: Cenpec, 2010. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=176&Itemid=812>. Acesso em: 18 març. 2012.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Poesia completa**. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 2001.
- ARAÚJO, M. J. G. **Livros que andam**: Disponibilidade, acesso e apropriação da leitura no contexto do Programa Literatura em minha casa. 2008. 228f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói. Disponível em: < http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/jaqueline.pdf> Acesso em: 25 abr. 2012.
- ASSIS, Machado de. Um caso de burro. In: NETO, Aluizio Leite; CECÍLIO, Ana Lima; JAHN, Heloisa (Org.). **Obra completa, em quatro volumes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. v.4. p. 1061-1063.
- AYALA, Maria Ignez N. **No arranco do grito**: aspectos da cantoria nordestina. São Paulo: Ática, 1988.
- BANDEIRA, Manuel. O último poema. In: BANDEIRA, Manuel. **Libertinagem & Estrela da manhã**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 70.
- BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**: A Infância. São Paulo: Planeta, 2003.
- BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio - volume 1)
- CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. In: CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul: 2006. p. 169-196.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre azul / São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro 2010. São Paulo: CENPEC. Disponível em: <<http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php>>. Acesso em: 18 març. 2012.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CLARA, Regina A.; ALTENFELDER, Anna H.; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro...**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=176&Itemid=812>. Acesso em: 18 març. 2012.

COELHO, Haydée. Um olhar em movimento: o ensino da literatura nos livros didáticos. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (Org.). **Teoria da Literatura na Escola**: atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992. p. 67-76.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **Os cinco paradoxos da modernidade**. Trad. de Cleonice P. B. Mourão, Consuelo F. Santiago e Eunice D. Galéry. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DEBS, Sylvie (Org.). **Patativa do Assaré uma voz do Nordeste**. São Paulo: Hedra, 2000.

EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Zélia V. (Org.). **A escolarização da Leitura Literária**: o Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1999.

EVANGELISTA, Aracy A. M. [et al] (Orgs.). **Livros & telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

GANCHO, Cândida V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.

GOULART, Audemaro. **A dimensão estética na literatura**. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/portaipaideiadeliteratura/home/a-dimenso-esttica-na-literatura-1>> . Acesso em: 21 mar. 2011.

HABERMAS, Jürgen. Excurso sobre as cartas de Schiller acerca da educação estética do homem. In: HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 65-72.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Trad. de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 2

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício. In : LIMA, Luiz C. (Org.) **Teoria da literatura em suas fontes**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 2, cap. 29, p. 955-984.

ISER, Wolfgang. Problemas da teoria da literatura atual: O imaginário e os conceitos-chave da época. In: LIMA, Luiz C. (Org.) **Teoria da literatura em suas fontes**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 2, cap. 29, p. 929-951.

JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana C.; SHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Org. e trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAGE, Micheline M. **Ensino, Literatura e Formação de Professor na Educação Superior**: retratos e retalhos de realidade mineira. 2010. 213f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal

de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Educação, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-854GYS/1/tese_micheline.pdf> Acesso em: 24 abr. 2012.

LAGINESTRA, Maria. A.; PEREIRA, Maria I. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=176&Itemid=812>. Acesso em: 18 març. 2012.

MACHADO, Zélia V. et al. (Org.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009. (Coleção Literatura e Educação).

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NATALI, Marcos P. Além da Literatura. **Revista Literatura e Sociedade**, São Paulo, nº 9, p. 30-43, 2006.

PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **No fim do século: a diversidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAULINO, Graça (Org.). **O Jogo do Livro Infantil**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**. São Paulo, n.9. 2006. Disponível em: <http://www.dtlc.fflch.usp.br/sites/dtlc.fflch.usp.br/files/ls9_0.pdf> Acesso em: 25 abr. 2012

PESSOA, Fernando. **Ficções do Interlúdio1**: Poemas Completos de Alberto Caeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

QUEIRÓS, Bartolomeu C. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

SABINO, Fernando. A última crônica. In: SABINO, Fernando. **A companheira de viagem**. Rio de Janeiro: Record, 1980. p. 169-171.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Trad. de Roberto Schwars e Márcio Suzuki, introdução e notas de Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1990.

SCHILLER, Friedrich. **Kallias ou sobre a beleza**: a correspondência entre Schiller e Köner. Trad. e introdução Ricardo Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado Aberto das Letras, 2004.

SILVA, Alberto da Costa. **Francisco Felix de Souza, o mercador de escravos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

SILVA, Jorge Anthonio. **O fragmento e a síntese**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Zélia V. (Org.). **A escolarização da Leitura Literária**: o Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 17-48.

ANEXOS

ANEXO A – A ÚLTIMA CRÔNICA

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu quereria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e

brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “Parabéns pra você, parabéns pra você...”. Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

(Fernando Sabino)

ANEXO B – UM CASO DE BURRO

Quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas, vi uma coisa tão interessante, que determinei logo de começar por ela esta crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, receio achar no leitor menor gosto que eu para um espetáculo, que lhe parecerá vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais.

Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bondes, estava um burro deitado. O lugar não era próprio para remanso de burros, donde concluí que não estaria deitado, mas caído. Instantes depois, vimos (eu ia com um amigo), vimos o burro levantar a cabeça e meio corpo. Os ossos furavam-lhe a pele, os olhos meio mortos fechavam-se de quando em quando. O infeliz cabeceava, mais tão frouxamente, que parecia estar próximo do fim.

Diante do animal havia algum capim espalhado e uma lata com água. Logo, não foi abandonado inteiramente; alguma piedade houve no dono ou quem quer que seja que o deixou na praça, com essa última refeição à vista. Não foi pequena ação. Se o autor dela é homem que leia crônicas, e acaso ler esta, receba daqui um aperto de mão. O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos.

Meia dúzia de curiosos tinha parado ao pé do animal. Um deles, menino de dez anos, empunhava uma vara, e se não sentia o desejo de dar com ela na anca do burro para espertá-lo, então eu não sei conhecer meninos, porque ele não estava do lado do pescoço, mas justamente do lado da anca. Diga-se a verdade; não o fez – ao menos enquanto ali estive, que foram poucos minutos. Esses poucos minutos, porém, valeram por uma hora ou duas. Se há justiça na Terra valerão por um século, tal foi a descoberta que me pareceu fazer, e aqui deixo recomendada aos estudiosos.

O que me pareceu, é que o burro fazia exame de consciência. Indiferente aos curiosos, como ao capim e à água, tinha no olhar a expressão dos meditativos. Era um trabalho interior e profundo. Este remoque popular: por pensar morreu um burro mostra que o fenômeno foi mal entendido dos que a princípio o viram; o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário. Quanto à matéria do pensamento, não há dúvidas que é o exame da consciência. Agora, qual foi o exame da consciência daquele burro, é o que presumo ter lido no escasso tempo que ali gastei. Sou outro Champollion, porventura maior; não decifrei palavras escritas, mas ideias íntimas de criatura que não podia exprimi-las verbalmente.

E diria o burro consigo: “Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso. Não furtei, não menti, não matei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa. Em toda a minha vida, se dei três coices, foi o mais, isso mesmo antes haver aprendido maneiras de cidade e de saber o destino do verdadeiro burro, que é apanhar e calar. Quando ao zorro, usei dele como linguagem. Ultimamente é que percebi que me não entendiam, e continuei a zurrar por ser costume velho, não com ideia de agravar ninguém. Nunca dei com homem no chão. Quando passei do tálburi ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o cocheiro na fuga; deixava-me estar aguardando autoridade.”

“Passando à ordem mais elevada de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado sequer na perturbação da paz pública. Além de ser a minha índole contrária a arruaças, a própria reflexão me diz que, não havendo nenhuma revolução declarado os direitos do burro, tais direitos não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele; nenhuma coroa os obrigou. Monarquia, democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da minha espécie. Qualquer que seja o regime, ronca o pau. O pau é a minha instituição um pouco temperada pela teima que é, em resumo, o meu único defeito. Quando não teimava, mordida o freio dando assim um bonito exemplo de submissão e conformidade. Nunca perguntei por sóis nem chuvas; bastava sentir o freguês no tálburi ou o apito do bonde, para sair logo. Até aqui os males que não fiz; vejamos os bens que pratiquei.”

“A mais de uma aventura amorosa terei servido, levando depressa o tálburi e o namorado à casa da namorada – ou simplesmente empacando em lugar onde o moço que ia ao bonde podia mirar a moça que estava na janela. Não poucos devedores terei conduzido para longe de um credor importuno. Ensinei filosofia a muita gente, esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na quietação dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patuscos, queria fazer rir os amigos, fui sempre em auxílio deles, deixando que me dessem tapas e punhadas na cara. Em fim...”

Não percebi o resto, e fui andando, não menos alvoroçado que pesaroso. Contento da descoberta, não podia furtar-me à tristeza de ver que um burro tão bom pensador ia morrer. A consideração, porém, de que todos os burros devem ter os mesmos dotes principais, fez-me ver que os que ficavam não seriam menos exemplares do que esse. Por que se não investigará mais profundamente o moral do burro? Da abelha já se escreveu que é superior ao homem, e da formiga também, coletivamente falando, isto é, que as suas instituições políticas são superiores às nossas, mais racionais. Por que não sucederá o mesmo ao burro, que é maior?

Sexta-feira, passando pela Praça Quinze de Novembro, achei o animal já morto. Dois meninos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante; mas a infância, como a ciência, é curiosa sem asco. De tarde já não havia cadáver nem nada. Assim passam os trabalhos deste mundo. Sem exagerar o mérito do finado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século.

Requiescat in pace.

(Machado de Assis)