

# Teoria literária e o ensino da literatura: impasses

## *Literary theory and the teaching of literature: deadlocks*

ANDRÉ CECHINEL\*



**RESUMO** – Este ensaio discute de que modo a teoria literária compreendeu as noções de autor, leitor e texto durante o século XX, verificando como as diferentes respostas oferecidas às três categorias geram alguns impasses no que diz respeito ao ensino de literatura em sala de aula. Nesse sentido, a fim de demonstrar o vínculo entre as concepções teóricas e a prática didática do professor, o ensaio parte de três questões fundamentais: “quem é o autor?”, “quem é o leitor?” e “quais as fronteiras do texto?”. As noções de autor, leitor e texto, em vez de metafísicas, constituem antes pressupostos teóricos cuja compreensão, sempre variada, determina o tratamento conferido ao objeto literário em sala de aula.

**Palavras-chave** – literatura; teoria literária; leitura; ensino

**ABSTRACT** – This essay discusses how literary theory has understood the notions of author, reader, and text throughout the twentieth century, observing how the different treatments given to these three categories generate some deadlocks concerning the teaching of literature inside the classroom environment. In this sense, in order to show the connection between theoretical concepts and the teacher’s practice, the essay presents three basic questions: “who is the author?”, “who is the reader?”, and “what are the boundaries of the text?”. The notions of author, reader, and text, instead of metaphysical, constitute theoretical assumptions that can be understood in different ways and which determine the treatment the literary work receives inside the classroom.

**Keywords** – literature; literary theory; reading; teaching

## INTRODUÇÃO

Em sua introdução ao livro *Formação da literatura brasileira*, Antonio Candido indica que, para operar como um sistema, a literatura demanda “a existência de um conjunto de produtores literários”, “um conjunto de receptores” e, por fim, “um mecanismo transmissor, que liga uns a outros” (2009, p. 25). Temos formada, portanto, a famosa tríade autor, leitor e texto, que constitui, a rigor, o próprio alvo de investigação da crítica literária. Ora, não seria este, também, o objeto de estudo do professor de literatura em sala de aula? De modo geral, pode-se dizer que o ensino de literatura está atrelado ao seguinte quadro: um autor, ou grupo de autores, que desejamos ou temos de abordar; um leitor, ou grupo de leitores, com o qual construímos os significados; e, finalmente, uma ou mais obras que devemos discutir ou – caso isso seja de fato possível – uma ou mais obras que devemos

“ensinar”. A princípio, tal composição não suscitaria impasse algum: temos autores, leitores e textos, e é disso que nos ocupamos em sala de aula. No entanto, a questão se torna mais complexa quando percebemos que Antonio Candido, apenas para seguir com o nosso exemplo, tem um entendimento bastante particular de cada um dos elementos que compõem a célebre tríade, e que as noções de autor, leitor e texto “não são universais e atemporais”, mas sim “pressupostos ancorados em sua época” (RALLO, 2005, p. 2005).

Em outras palavras, a concepção de leitor que sustenta a tríade de Antonio Candido, por exemplo, relaciona-se intimamente com a convicção “de que o ponto de vista histórico é um dos modos legítimos de estudar literatura” (2009, p. 31), ou seja, seu leitor é, antes de tudo, um leitor histórico, cuja capacidade interpretativa mostra-se condicionada a um dado contexto. Esse pressuposto, que pode parecer situado para além do bem e do mal, não

\* Doutor em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC, Brasil) e Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Criciúma, SC, Brasil). E-mail: <andrecechinel@gmail.com>.

Artigo recebido em dezembro de 2011 e aprovado em julho de 2012.

passa de uma escolha que dirige um ataque implícito ao esteticismo a que teria se reduzido o estudo da literatura nas primeiras décadas do século XX. Esse esteticismo, por sua vez, insistiria que “ou a literatura está viva no tempo presente, ou simplesmente não está viva” (LEAVIS, 1998, p. 2), enfatizando, pois, o objeto literário não como resultado de um tempo histórico, mas como aquilo que está situado *para além* da história, aquilo que vive *apesar* do tempo. Neste último caso, já não caberia falar de um leitor contextual, mas sim de um leitor proficiente, munido das ferramentas interpretativas capazes de desnudar a verdadeira essência atemporal do fato estético.

Nesse sentido, se é certo que as noções de autor, leitor e texto não são absolutas, mas dependem de um entendimento particular do objeto literário, também é verdade que o ensino da literatura está sujeito a escolhas de ordem teórica que, como visto, não são neutras. Uma vez que, conforme Marisa Lajolo expõe, “o texto, em sala de aula, é geralmente objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária” (1993, p.15), este ensaio se propõe justamente a investigar certos impasses resultantes do modo como a teoria literária tratou as categorias de autor, leitor e texto ao longo do século XX, apontando, também, de que maneira esse tratamento incide sobre a abordagem da literatura *no contexto escolar*. Para tanto, faz-se necessário partir das três questões que assolam, ou deveriam assolar, o professor de literatura em sua prática: afinal de contas, 1) Quem é o autor? 2) Quem é o leitor? 3) Quais as fronteiras do texto?

## 1 QUEM É O AUTOR?

Conforme Antoine Compagnon comenta, no livro *O demônio da teoria*, o autor foi, claramente, o bode expiatório das diversas novas críticas da primeira metade do século passado, “não somente porque simbolizava o humanismo e o individualismo que a teoria literária queria eliminar dos estudos literários, mas também porque sua problemática arrastava consigo todos os outros anticonceitos de teoria literária” (2010, p. 49). Em outras palavras, a figura autoral, até então situada como ponto de confluência interpretativo para a atividade literária, passou a simbolizar justamente o foco de resistência contra a afirmação da teoria da literatura no universo acadêmico. Ora, se a biografia atesta os limites de toda leitura, torna-se dispensável o uso de um aparato analítico que, ao acentuar a objetividade do texto, distancia-se tanto do contexto histórico quanto do espaço autoral. Em suma, é contra esse suposto império biográfico e intencional, emblema de uma tirania interpretativa, que as teorias críticas do início do século XX irão se posicionar.

Para dar conta dos constantes golpes desferidos contra a figura autoral durante o período em questão, cabe citar três momentos decisivos que, de certa forma, ilustram o campo central do embate: 1) T. S. Eliot e a noção de “poesia impessoal”; 2) W. K. Wimsatt, M. C. Beardsley e o ataque à “falácia intencional”; 3) Roland Barthes e a “morte do autor”. Muito embora divergentes no que diz respeito ao círculo hermenêutico a que estavam vinculados, os autores citados aproximam-se em seu desejo de destronar a autor e rejeitar a possibilidade de explicação do texto a partir da ideia de intencionalidade. Nas palavras de Compagnon (2010, p.47), “o recurso à noção de intenção lhes parecia não apenas inútil, mas prejudicial aos estudos literários”.

Passemos ao nosso primeiro caso. No conhecido ensaio intitulado “Tradição e talento individual”, datado de 1919, T. S. Eliot argumenta que “nenhum poeta, nenhum artista, tem sua significação completa sozinho. Seu significado e a apreciação que dele fazemos constituem a apreciação de sua relação com os poetas e os artistas mortos” (1989, p.39). A tese é clara: a individualidade do poeta só pode ser vislumbrada em meio a uma massa literária que, num movimento paradoxal, faz com que o talento individual se perca em seu aspecto estritamente distintivo. Nesse sentido, “poderemos amiúde descobrir que não apenas o melhor mas também as passagens mais individuais” da obra de um poeta “podem ser aquelas em que os poetas mortos, seus ancestrais, revelam mais vigorosamente sua imortalidade” (ELIOT, 1989, p. 38). Se isso é verdade, estudar poesia já não significa mais identificar a personalidade do poeta, mas sim observar o diálogo que este mantém com a tradição, com os escritores do passado. Em suma, não é possível estimar um poeta em si; “é preciso situá-lo, para contraste e comparação, entre os mortos” (ELIOT, 1989, p. 39).

Dentre as consequências teóricas do debate sustentado por Eliot, vale ressaltar o novo direcionamento dado àquilo que entendemos como o sentido histórico do texto literário e a ênfase atribuída à ideia tradição, local de harmonia entre o antigo e o novo. Se o homem de fato escreve “não somente com a própria geração a que pertence em seus ossos”, mas com um sentimento de que todos os textos têm “uma existência simultânea e constituem uma ordem simultânea” (ELIOT, 1989, p. 39), então a literatura situa-se numa espécie de atemporalidade radical, ou melhor, num tempo eternamente presente. Assim, a ideia romântica de um autor individualizado se desfaz para ceder lugar a um intertexto inevitável, haja vista que o talento individual é atravessado por uma massa histórica sempre contemporânea. Em poucas palavras, o conceito de tradição em Eliot sugere que o estudo literário deve vir acompanhado do conhecimento de um passado que permanece atuante e sem o qual não é

possível compreender os novos poetas e seu significado. A ferramenta básica do crítico literário é, portanto, a erudição, conquistada com suor e totalmente distinta da chamada inspiração romântica.

Influenciados por Eliot, muito embora definitivamente mais incisivos que seu mestre, Wimsatt e Beardsley, no ensaio de 1954 intitulado “A falácia intencional”, argumentam que “o designio ou a intenção do autor não é nem acessível nem desejável como padrão para julgar-se o êxito de uma obra de arte literária” (in: LIMA, 2002, p. 641). Mais uma vez, a fala dos críticos denota o desejo de afastar o julgamento estético da suposta intenção autoral, que, a rigor, alimentaria biografismos incapazes de adentrar a complexidade da realização do poeta. A rigor, a posição de Wimsatt e Beardsley de certa forma encerra a discussão central empreendida pela “nova crítica”, o *new criticism*, movimento crítico que, dentre outros, abrigou teóricos como I. A. Richards, Cleanth Brooks, Allen Tate e William Empson. Em poucas palavras, em vez de um discurso sobre a intencionalidade, os teóricos do *new criticism* apostavam em ferramentas analíticas capazes de libertar a voz do texto; seu procedimento fundamental consiste na chamada leitura microscópica, *close reading*, cujo caráter exclusivamente intratextual seria capaz de desvelar os menores paradoxos e ambiguidades poéticas. Não por acaso, o principal livro de Empson intitula-se *Sete tipos de ambiguidades*, e sua operação é exatamente a busca por ambiguidades textuais identificadas apenas por um leitor instrumentalizado.

Finalmente, como um terceiro momento decisivo dentro dessa série de ataques direcionados à figura autoral e à noção de intencionalidade, podemos citar o ensaio de Roland Barthes intitulado “A morte do autor”, datado de 1968. A tese fundamental que Barthes sustenta no ensaio diz respeito à ideia de que o autor via de regra representa a transitividade redutora que a crítica literária impõe ao texto, ou melhor, o local de origem que costuma reinar, por exemplo, nos manuais de literatura. Nas palavras de Barthes, “a crítica consiste ainda, a maior parte das vezes, em dizer que a obra de Baudelaire é o falhanço do homem Baudelaire, que a de Van Gogh é a sua loucura, a de Tchaikovski o seu vício” (2004, p. 58). Desse modo, uma vez que o império do autor paralisa a atividade interpretativa, reduzindo-a à decodificação biográfica, sua “morte” significaria, pois, a libertação da pluralidade de sentidos do texto. O cálculo é bastante simples: se o autor biográfico vive enquanto espaço interpretativo, a sua verdade passa a ser a própria verdade do texto; por outro lado, se o autor “morre”, sua verdade se desfaz para dar lugar a um texto polifônico, cuja interpretação estaria sempre em processo, sem um fim previsto. Ao concluir o ensaio, Barthes coloca a questão da recepção do texto em uma posição destaque, afirmando que “o

nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor” (2004, p. 64).

\* \* \*

A partir do exposto, fica claro que a discussão sobre o apagamento da função autoral reconfigura a própria prática do ensino da literatura em sala de aula. Se tomarmos como exemplo, num contexto local, as *Orientações curriculares para o Ensino Médio*, documento oficial que busca “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 5), é possível notar de saída a preocupação dos autores em acentuar a necessidade de um contato efetivo com o texto, em detrimento da excessiva atenção antes voltada à figura do autor e ao contexto de produção das obras. O ensino da literatura, para cumprir seu objetivo, portanto, “não deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias etc. [...] Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário” (BRASIL, 2006, p. 54). A formação do leitor literário passa não pelo conhecimento dos fatos que “condicionam” a obra, mas sim pela “sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor” (BRASIL, 2006, p. 55). O termo “estranhamento”, cabe assinalar, constitui uma espécie de constante nos textos dos formalistas russos, que não cansavam de insistir na singularidade da linguagem literária.

Nesse sentido, o texto e o leitor assumem um papel preponderante em relação ao primeiro elemento da tríade, e assim, aquilo que antes era tomado como o ponto de partida inevitável para qualquer estudo, agora se situa num segundo plano. Essa mudança de direcionamento, entretanto, pode significar – e de fato significou, principalmente na primeira metade do século XX – a supressão do contexto histórico, isto é, o desaparecimento do contexto de produção do texto literário. Ora, o principal vínculo da obra com o momento histórico de sua publicação sempre fora, até então, o espaço autoral; com a “eliminação” do autor e com o peso atribuído à “gramática do texto” (os instrumentos que o leitor deveria possuir para ler com proficiência), o contexto passa a ocupar, em determinados momentos, uma zona marginal dos estudos literários. Em vista disso, temos, portanto, o seguinte impasse: de que modo trabalhar o contexto histórico em sala de aula sem comprometer a primazia do objeto literário e sem reintroduzir a figura autoral como ponto de chegada interpretativo? Ou, paralelamente, como adentrar a realização final do escritor sem ignorar os fatores que, até certo ponto, condicionam historicamente a sua atividade criativa? Para compreender melhor a dimensão do impasse, torna-se necessário atravessar, neste instante, o segundo ponto que movimenta esta investigação.

## 2 QUEM É O LEITOR?

Uma tentativa inicial de encontrar um ponto de equilíbrio entre o estudo da literatura pautado no espelhamento histórico, de modo geral centrado na figura do autor, e a leitura estilística, que se volta para o texto sem levar em conta os fatores externos que “determinam” a sua produção, pode ser vista no livro *A história da literatura como provocação à teoria literária*, de Hans Robert Jauss. O diagnóstico que Jauss faz da situação da teoria literária no ano de 1967 pode ser resumido da seguinte maneira: por um lado, “a teoria marxista entendeu ser sua tarefa demonstrar o nexo da literatura em seu espelhamento da realidade social” (1994, p. 15); por outro, na tentativa de desconstruir o mito do espelhamento, a escola formalista “desvinculou a obra literária de todas as condicionantes históricas” (1994, p. 18), transformando a crítica artística num método menos subjetivo e mais racional. A análise crítica encontrar-se-ia, dessa forma, numa zona de desconforto entre o determinismo da leitura marxista e a lógica cientificista do método formal. Segue disso a inevitável questão, lançada por Jauss em seu texto-manifesto:

Se, por um lado, se pode compreender a evolução literária a partir da sucessão histórica de sistemas e, por outro, a história geral a partir do encadeamento dinâmico de situações sociais, não haverá de ser possível também colocar-se a “série literária” e a “não literária” numa conexão que abranja a relação entre literatura e história [...]? (1994, p. 21).

Em outras palavras, não seria possível “superar o abismo entre literatura e história, entre o conhecimento histórico e o estético?” (JAUSS, 1994, p. 22). Segundo Jauss, tanto a escola marxista quanto a formalista “privam a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seu efeito” (1994, p. 22). Conforme já observamos, o império do autor, emblema das abordagens historicistas do século XIX, deveria ceder lugar àquilo que Barthes chamou de “nascimento do leitor”. No entanto, o leitor concebido por Jauss, de modo a equilibrar o histórico e o estético, não poderia prescindir dos avanços formalistas realizados pelas escolas anteriores, ou seja, esse novo leitor já não seria o leitor romântico enclausurado em seu próprio individualismo, mas sim um destinatário histórico da obra literária, que, como tal, representaria toda uma cadeia de receptores. Essa escola, que busca contemplar “a literatura na dimensão de sua recepção e de seu efeito” (JAUSS, 1994, p. 23), recebe o nome de “estética da recepção” ou “teoria do efeito estético”.

Em resumo, então, a chamada “estética da recepção” ocupa-se do papel que o leitor desempenha diante do fato literário, não como decodificador dos significados ocultos do texto, mas como agente dos próprios processos de significação. Nas palavras de Regina Zilberman, “a estética da recepção aposta na ação do leitor, pois dele depende a concretização do projeto de emancipação que justifica a existências das criações literárias” (2008, p. 96). De fato, em termos de direcionamento teórico, o argumento é claro: em vez de privilegiar exclusivamente o autor ou o texto, a teoria da recepção dirige a sua atenção para o leitor. Longe de resolvida, entretanto, a questão assume novas dificuldades, principalmente no que diz respeito ao ponto de equilíbrio entre a autonomia do leitor e a solidez do texto literário. Vale recordar que Wimsatt e Beardsley afirmavam que “julgar um poema é como julgar um pudim ou uma máquina. Exige-se que ele funcione” (in: LIMA, 2002, p. 642). Ora, se a consistência interna de um poema, por exemplo, pode ser comparada à de uma máquina, onde é que o leitor poderá ali exercer a sua liberdade interpretativa? A bem da verdade, haveria uma liberdade interpretativa na atividade do leitor? Caso sim, quais seriam as fronteiras do exercício crítico? Compagnon formula as mesmas perguntas desta forma:

A questão central de toda reflexão sobre a leitura literária que queira afastar-se da alternativa subjetivismo e objetivismo, ou impressionismo e positivismo [...] é a *liberdade* concedida ao leitor pelo texto. Na leitura como interação dialética entre o texto e o leitor, [...] qual seria a parte de restrição imposta pelo texto? E qual é a parte de liberdade conquistada pelo leitor? (2010, p. 144).

Na tentativa de dar conta dessas questões, Wolfgang Iser, no prefácio à segunda edição do livro *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, atesta que a recepção “diz respeito à assimilação documentada de textos e é, por conseguinte, extremamente dependente de testemunhos”, isto é, da participação dos leitores. Logo a seguir, a fim de assegurar que isso não constitui um retorno ao relativismo romântico combatido pelas teorias formalistas, Iser acentua que “o próprio texto é a ‘prefiguração da recepção’, tendo assim um potencial de efeito cujas estruturas põem a assimilação em curso e a controlam até certo ponto” (1996, p. 7). Colocado de outra forma, o texto literário, em sua solidez, apresenta também lacunas cujo preenchimento depende diretamente da atividade do leitor, que ali cumprirá a sua liberdade. Conforme Terry Eagleton resume, em *Teoria da literatura: uma introdução*, para a “estética da recepção”, “qualquer obra, por mais sólida que pareça, compõe-se na realidade de ‘hiatos’ [...] que o leitor deve preencher com uma conexão inexistente” (2006, p. 116). Ao preencher as

“indeterminações” do texto, o leitor dá origem a uma série de interpretações – dependentes do contexto histórico e, portanto, variáveis –, sem comprometer a estrutura com a qual se depara. Resta, ainda assim, a desconfortável pergunta: quem “determina” as “indeterminações” do texto, ou melhor, como localizar os intervalos textuais sujeitos à ação do leitor?

Quando falamos em “zonas de indeterminação”, já não podemos pensar, então, em uma liberdade analítica integral, pois se há lacunas, hiatos ou indeterminações pontuais, é certo que há também espaços que, caso tocados pelo leitor, comprometem a integralidade do texto. Nas palavras de Iser, se inferimos que “os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto” (1996, p. 72). Nesse momento, ao falar das condições de atualização da literatura, Iser comenta que, quanto à sua estrutura, “todo texto literário oferece determinados papéis a seus possíveis leitores” (1996, p. 73). Ora, não é mera coincidência que, justamente no momento de avaliar os limites da interpretação do receptor, Iser recorra à mesma noção de estrutura que fora tão cara às escolas formalistas: “a concepção de leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor” (1996, p. 73). Diante disso, temos a sensação, mais uma vez, de que a estrutura se sobrepõe às vontades do leitor, tal como ocorre, por exemplo, no *new criticism*.

Segundo a concepção do “leitor implícito” de Iser (1996, p. 74), a leitura deve resultar “da perspectiva interna ao texto. Só quando todas as perspectivas do texto convergem no quadro comum de referências o ponto de vista do leitor torna-se adequado”. Nesse sentido, para ser validada, a leitura deve formar um todo coerente, respondendo de modo apropriado à estrutura do texto. Por um lado, a tese não pode ser acusada de relativismo, pois o texto deve ser trabalhado segundo uma estrutura mínima a ser respeitada; por outro, tampouco se trata de celebrar o império do texto, pois as indeterminações textuais convidam o leitor a intervir continuamente com a sua interpretação. Seja como for, pode-se dizer que Iser promove um exercício contínuo – e, em certa medida, arbitrário – de liberdade e controle do leitor, ou seja, para garantir a presença efetiva do texto, insiste na estrutura, ao passo que, para evitar formalismos exagerados, enfatiza as lacunas textuais. Para Eagleton, a teoria de Iser

concede ao leitor um maior grau de participação no texto: diferentes leitores têm liberdade de concretizar a obra de diferentes maneiras, e não há uma única interpretação correta que esgote o seu potencial semântico. Essa generosidade, porém, é condicionada por uma instrução rigorosa: o leitor deve construir o texto de modo que o torne internamente *coerente*.

O modelo de leitura de Iser é fundamentalmente funcionalista: as partes devem ser capazes de se adaptar coerentemente ao todo (2006, p. 123).

Presas, neste momento, entre o respeito pelo texto e o desejo de lhe atribuir um significado, a crítica passou gradativamente a ver a literatura como uma linguagem plural, que trava com o leitor uma conversa infinita. Nas palavras de Barthes (2003, p. 224), no ensaio intitulado “Crítica e verdade”, “o livro é um mundo. O crítico experimenta, diante do livro, as mesmas condições de fala que o escritor diante do mundo”. A partir dessa lógica, a crítica literária, longe de se voltar para a elucidação dos sentidos do texto, formula uma linguagem que não se situa num segundo plano em relação à literatura; pelo contrário, conforme Barthes expõe (2003, p. 221), “a crítica duplica os sentidos, faz flutuar acima da primeira linguagem da obra uma segunda linguagem, isto é, uma coerência de signos”. Se é verdade que a palavra “coerência” aparece novamente atrelada ao dever do discurso crítico, cabe assinalar, entretanto, que aqui se trata muito mais de uma coerência interna a esse discurso do que de uma tentativa de evitar “delírios” subjetivos:

O crítico não pode dizer “qualquer coisa”, o que controla suas palavras não é no entanto o medo moral de “delirar”; primeiramente porque ele deixa a outros o cuidado indigno de separar peremptoriamente a razão da desrazão, no próprio século em que sua separação é posta em questão; em seguida, porque o direito a “delirar” foi conquistado pela literatura desde Lautréamont pelo menos, e que a crítica poderia muito bem entrar em delírio segundo motivos poéticos, por pouco que ela o declarasse (BARTHES, 2003, p. 222).

O direito à poesia e ao delírio torna-se, pois, a nova obsessão do discurso crítico. Se a linguagem já não é mais entendida como um sistema estável, então falar sobre literatura significa, necessariamente, cometer equívocos interpretativos que alimentam a própria cadeia literária. Com efeito, o discurso crítico é infinito porque nunca dá conta de decifrar o objeto diante do qual se coloca; para Maurice Blanchot, por exemplo, isso deve ser celebrado: “o notável é que na literatura o engano e a mistificação são não apenas inevitáveis, mas também formam a honestidade do escritor”. As palavras reservam equívocos? “Feliz equívoco, sem o qual não haveria diálogo” (1997, p. 300). A associação entre literatura e erro será uma constante a partir de então, e é evidente que esse debate vai alterar consideravelmente a própria noção de obra ou texto herdada das escolas críticas anteriores. Seja como for, antes de adentrarmos a nossa terceira questão, a saber, “quais as fronteiras do texto?”, cabe compreender como o chamado “nascimento” do leitor

interfere diretamente no ensino da literatura, suscitando novos impasses.

\* \* \*

Como visto antes, um dos principais problemas enfrentados pela “estética da recepção” diz respeito à dificuldade de equilibrar a liberdade analítica (o domínio do leitor) e a estrutura literária (o domínio do texto). Conforme Compagnon esclarece, a teoria de Iser “confere ao leitor um papel ao mesmo tempo livre e imposto”, ou seja, “a liberdade concedida ao leitor está na verdade restrita aos pontos de indeterminação do texto, entre os lugares plenos que o autor determinou” (2010, p. 152). Em sala de aula, o dilema do professor não é diferente: por um lado, como sustentar um diálogo que respeite o texto sem que a voz do leitor seja calada? Por outro, como alimentar o discurso crítico sem comprometer a singularidade da estrutura textual com que nos deparamos? Devemos esperar que o leitor em questão seja capaz de identificar as lacunas e “indeterminações” textuais de que Iser fala? Isso não significaria, de certo modo, recorrer a um limite arbitrário entre a voz do autor e as possibilidades interpretativas do leitor? Ou caberia, de uma vez por todas, conceder liberdade plena ao leitor, a fim de celebrar o direito ao “delírio” interpretativo?

Não por acaso, após acentuar repetidas vezes o papel decisivo da fruição estética no contexto do ensino da literatura, as *Orientações curriculares para o Ensino Médio* retornam à inevitável questão: “a leitura do texto literário possibilita a irrefreável disseminação de sentidos, tantos quantos forem os leitores que o fertilizem com seu olhar?” (BRASIL, 2006, p. 66). Em poucas palavras, o documento reconhece que enfatizar a fruição significa conceder ao leitor certa liberdade interpretativa; paralelamente, conquistada uma tal liberdade, até que ponto o texto ainda se coloca como um ponto de convergência para as mais diversas interpretações? A partir de Umberto Eco, as *Orientações* indicam que a abertura da obra não deve se dar de modo irrestrito, ou seja, há liberdade, sim, mas uma liberdade, por assim dizer, vigiada: eis o “[...] movimento da própria teoria literária: dá ênfase na obra à ênfase no leitor, para logo mais relativizar ambas” (BRASIL, 2006, p. 67). Ora, a resposta do documento não seria, paradoxalmente, a reafirmação de um impasse? Afinal de contas, em que momento a liberdade do leitor deve ceder lugar ao controle mínimo do texto?

### 3 QUAIS AS FRONTEIRAS DO TEXTO?

Nas linhas iniciais do primeiro ensaio que compõe o livro *Crítica e clínica*, Gilles Deleuze declara que “escrever não é certamente impor uma forma (de

expressão) a uma matéria vivida. A literatura está antes do lado do informe, ou do inacabamento” (1997, p. 11). Se os formalistas russos e os teóricos do *new criticism* utilizavam a poesia para exibir a máquina intocável e totalizante que transforma palavras em literatura, Deleuze irá se concentrar justamente nos escritores delirantes, dentre os quais se destacam Lewis Carroll, William Burroughs, Henry Miller, Samuel Beckett e Antonin Artaud. Para o filósofo, mais uma vez, “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida” (DELEUZE, 1997, p. 11). Como já estamos distantes da separação rígida entre literatura e crítica literária, a fala vale tanto para poetas e romancistas quanto para o discurso sobre a literatura, há muito livre da pretensão cientificista de outrora.

Se a literatura está do lado do informe e do inacabamento, a crítica literária deve conceber o texto em sua rebeldia fundamental. Nesse sentido, Deleuze voltará a sua atenção para os locais de descontrolo da linguagem, para os usos que desviam a língua de sua ordem corriqueira. No ensaio intitulado “Gaguejou”, que também compõe o livro supracitado, o filósofo argumenta que “um grande escritor sempre se encontra como um estrangeiro na língua em que se exprime, mesmo quando é sua língua natal” (DELEUZE, 1997, p. 124). Em outras palavras, a literatura é o campo onde o sujeito se perde enquanto individualidade, tornando-se um estrangeiro em sua própria língua. Ora, como esperar da crítica, então, um movimento contrário ao do estrangeirismo da linguagem literária? Como exigir um discurso – na verdade, um juízo – que organize a literatura e a separe de seu infundável devir? Não seria isso uma contradição profunda? Em seu desejo de dar um fim ao julgamento artístico, sempre de cunho moralizante, Deleuze afirma que

o juízo impede a chegada de qualquer novo modo de existência. Pois este se cria por suas próprias forças, isto é, pelas forças que sabe captar, e vale por si mesmo, na medida em que faz existir a nova combinação. Talvez esteja aí o segredo: fazer existir, não julgar. [...] Qual juízo de perito, em arte, poderia incidir sobre a obra futura? (1997, p. 153).

“Fazer existir, não julgar”, ou seja, dar vida à literatura sem organizá-la a partir de uma resposta apreciativa que exija para a si a consistência final do julgamento. Contudo, se o juízo “não consegue apreender o que há de novo num existente, nem sequer pressentir a criação de um modo de existência” (DELEUZE, 1997, p. 153), qual é o papel desempenhado pela leitura? Afinal de contas, a crítica já não deseja mais “dar conta” do texto; nesse sentido, por que ler? A fala de Deleuze nos lança uma vez mais à ideia de gozo, e sua proposta de apreciação

sem juízo parece em sintonia com a concepção de leitura que Barthes apresenta em “Da Leitura”: “não sei se a leitura não é, constitutivamente, um campo plural de práticas dispersas, de efeitos irredutíveis, [...] nada mais do que um estilhaçar-se de ideias, de temores, de desejos, de gozos [...]” (2004, p. 31). Como tal, a leitura não dá margem ao fechamento analítico proposto, por exemplo, pelas escolas formalistas; a rigor, tal proposta apenas revelaria um desejo opressor de estabelecer como verdade final uma leitura que, no fim, constitui apenas um dentre os infinitos gestos possíveis. A leitura como projeto de verdade nada mais seria do que a interrupção autoritária do devir que torna a literatura infinita. Por que desejamos escrever a partir da leitura? Eis o que Barthes responde:

A leitura é condutora do Desejo de escrever (estamos certos agora de que há um gozo da escritura, se bem que ainda nos seja muito enigmático). Não é que desejemos escrever *como* o autor cuja leitura nos agrada; o que desejamos é apenas o desejo que o escritor teve de escrever, ou ainda: desejamos o desejo que o autor teve do leitor enquanto escrevia, desejamos o *ame-me* que está em toda escritura (2004, p. 39).

Em sua apreciação da noção de “pertinência” – “o ponto de vista sob o qual se escolhe olhar, interrogar, analisar um conjunto tão heteróclito, díspar, quanto a linguagem” –, Barthes comenta que “a leitura ainda não encontrou o seu Propp ou o seu Saussure; essa pertinência desejada, imagem de um alívio do cientista, nós não a descobrimos” (2004, p. 32). O que Barthes chama aqui de pertinência está muito próximo daquilo que, no *new criticism* e na “estética da recepção”, víamos sob o signo da “coerência”, isto é, o limite analítico além do qual a leitura abandona seu ponto de contato com o texto. Segundo o crítico, “no campo da leitura não há pertinência de objetos” e “também não há pertinência de *níveis*, não existe a possibilidade de descrever *níveis* de leitura, porque não há a possibilidade de fechar a lista desses níveis” (BARTHES, 2004, p. 32). Em outras palavras, o intuito estruturalista de categorizar a leitura em seus diferentes níveis apenas traduz uma confiança excessiva no caráter estritamente referencial da linguagem, como se fosse possível estacionar o seu movimento dispersivo. Acerca da dificuldade de estabelecer um limite legível para a leitura, Barthes declara o seguinte:

O *saber-ler* pode ser delimitado, verificado no seu estágio inaugural, mas bem depressa se torna sem fundo, sem regras, sem graus e sem termo. Essa dificuldade para encontrar uma *pertinência* a partir da qual fundamentar uma Análise coerente da leitura, podemos pensar que somos responsáveis por ela, por falta de gênio. Mas podemos também supor que a *im-pertinência* é de certo modo congênita à leitura (2004, p. 33).

O *saber ler*, portanto, não pode ser plenamente determinado, e isso traz um impacto profundo tanto para a crítica literária quanto para o ensino da literatura. Conforme Eagleton coloca, “agora [...] a literatura é menos um objeto com o qual a crítica deve se conformar do que um espaço livre no qual ela pode jogar” (2006, p. 206). Com efeito, para os teóricos do chamado “pós-estruturalismo”, a ideia de jogo assume um papel fundamental: como toda leitura está, de certo modo, fadada ao fracasso – pois nunca conseguirá dar conta do texto em seus diversos níveis –, o leitor, ao falar *sobre* o texto, propõe um texto *seu*, um jogo segundo, porém jamais secundário. Dentro dessa perspectiva, em suma, o que fazer da literatura em sala de aula?

\* \* \*

Para Barthes e Blanchot – e, a rigor, guardadas as singularidades dos diferentes autores, para a crítica “pós-estruturalista” de modo geral –, o que está em questão no exercício da leitura é muito mais a ideia de prazer e jogo do que a articulação fechada e coerente de determinados sentidos. A instabilidade referencial, tantas vezes aludida pela crítica francesa da segunda metade do século XX, denota a parcialidade de toda leitura, expondo, inclusive, o desejo de verdade – por vezes autoritário – que caminha silenciosamente ao lado de análises totalizantes. Dentro desse debate, que espaço cabe reservar ao ensino da literatura? Se a literatura é vista como o campo do prazer, seria possível tomá-la como objeto de ensino, ou melhor, seria possível ensinar ao aluno o prazer do texto? Isso não constituiria um gesto, no mínimo, autoritário? No passado, o ensino da literatura estava relacionado, como visto, ao domínio de ferramentas que davam acesso a sentidos situados em diferentes níveis textuais; agora, momento em que a crítica conclui que não há nada mais profundo que a superfície, como proceder em sala de aula? Finalmente, se o prazer já não precisa manter um contato direto com o texto, cabe lançar uma última pergunta: a celebração liberta de amarras textuais não acabaria por conduzir ao próprio desaparecimento gradativo do texto? Afinal de contas, operando como um ponto de partida que dissemina sentidos delirantes, o que garante que o fantasma do texto poderá ser vislumbrado ao fim do percurso interpretativo?

## APONTAMENTOS FINAIS

Conforme Lajolo atesta no ensaio “Leitores e leitura escolar nos estudos literários”, as “questões de *ensino* de literatura e *práticas escolares de leitura* fazem parte de questões mais gerais da teoria da literatura” (2008, p. 64). Nesse sentido, as escolhas feitas pelo professor de

literatura – ou a ele sugeridas, por exemplo, pelo livro didático – via de regra representam, ao mesmo tempo, escolhas que tangenciam o universo mais amplo da teoria literária. Mais uma vez, nas palavras de Lajolo, “questões que preocupam educadores de todos os graus de ensino, técnicos dos órgãos centrais e produtores de livros [...] transitam pelas mesmas órbitas pelas quais circulam questões de ponta dos estudos literários” (2008, p. 64). Em suma, quer saiba disso ou não, ao selecionar seu material e a ele conferir determinado tratamento, o professor de literatura aciona a conhecida tríade autor, leitor e obra e seus desdobramentos teóricos, fazendo-a pender para determinado lado e, assim, comprometendo qualquer possibilidade de uma prática neutra.

Uma vez que não há neutralidade em sala de aula, ou melhor, como a abordagem do objeto literário inevitavelmente demanda que o professor decida entre posições teóricas muitas vezes irreconciliáveis – pois é certo que não há como conciliar, por exemplo, uma leitura de cunho biográfico com uma análise formal que rejeita a ideia de intencionalidade –, resta ao professor de literatura exercer um papel ativo frente às suas escolhas. Em poucas palavras, portanto, faz-se necessária uma prática reflexiva que compreenda de que modo as noções de autor, leitor e obra condicionam, por assim dizer, o lugar crítico ocupado pelo leitor literário. Se pensarmos nos pontos extremos de um contínuo teórico, temos o seguinte quadro: por um lado, a interpretação literária centrada apenas na figura do autor pode comprometer a própria literariedade da obra; por outro, insistir na internalidade formal como a única variável válida para análise significa, por vezes, remover a leitura de qualquer esfera contextual. Seja como for, em ambos os casos – e isso é o mais importante – o professor precisa estar a par das variações interpretativas decorrentes da perspectiva teórica adotada.

Segue dessa constatação, enfim, a necessidade não só de investigações mais amplas sobre a relação entre o universo da teoria literária e o ensino da literatura, mas também de análises pontuais voltadas para a figuração do objeto literário, por exemplo, em livros didáticos, análises estas que discutiríamos e, na medida do possível, desvelariam as concepções de autor, leitor e obra que estruturam as atividades de leitura e interpretação ali propostas.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BLANCHOT, Maurice. **A parte do fogo**. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2009.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da literatura: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- ELIOT, T. S. **Ensaio**. Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. São Paulo: Art, 1989.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à crítica literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. Leitores e leitura escolar nos estudos literários. In: SANTOS, Josalva Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Org.). **Leitura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.
- LEAVIS, F. R. **Revaluation: tradition and development in English poetry**. Chicago: Elephant Paperbacks, 1998.
- LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da literatura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 1, 2, 3.
- RALLO, Élisabeth Ravoux. **Métodos de crítica literária**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 85-97, jan./jun. 2008.