



**Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e
Crítica Literária da PUC-SP**

nº 33 – dezembro de 2024

<http://dx.doi.org/10.23925/1983-4373.2024i33p349-366>

**Sobre o ato de ler poeticamente: reflexões sobre o ensino de literatura
e o seu papel na formação de “leitores hiper-críticos”**

**On the act of reading poetically: reflections on teaching of literature
and its role in the “hyper-critical readers” formation**

*Jefferson de Morais Lima**

RESUMO

Reafirmando a importância do ato de ler, a partir dos estudos de Paulo Freire, este artigo analisa o papel do leitor diante do acordo ficcional proposto pelo texto narrativo, com apoio teórico em Umberto Eco. Reflete sobre a ideia de “boa” literatura, na perspectiva de Roland Barthes, e sobre a sua possível contribuição para a manutenção do pensamento crítico do leitor, apresentando as ideias de “leitor hiper-crítico” e “leitor operacional”. Revisita a concepção grega de *poiesis* a partir da análise de Martin Heidegger e fornece uma análise crítica das atuais práticas de leitura, sobretudo no contexto do ensino de Literatura Brasileira no Ensino Médio, apresentando a ideia de “leitura poética” e lançando um convite à reflexão sobre novas práticas de leitura em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura; Leitor hiper-crítico; Leitor operacional; *Poiesis*; Leitura poética

ABSTRACT

Reaffirming the importance of the act of reading, grounded in Paulo Freire’s studies, this paper examines the role of the reader in relation to the fictional agreement proposed by the narrative text, with theoretical support from Umberto Eco. It considers the concept of “good” literature from Roland Barthes’ perspective and its potential contribution to sustaining the reader’s critical thinking, introducing the notions of the “hypercritical reader” and the “operational reader”. It revisits the Greek conception of *poiesis* through Martin Heidegger’s analysis and offers a critical evaluation of contemporary reading practices, particularly within the context of teaching Brazilian Literature in High School. It presents the idea of “poetic reading” and invites reflection on new reading practices in the classroom.

KEYWORDS: Teaching of literature; Hyper-critical reader; Operational reader; *Poiesis*, Poetic reading

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ; Instituto de Letras; Programa de Pós-Graduação em Letras – Rio de Janeiro – RJ – Brasil; e Colégio Naval – CN; Departamento de Ensino – Angra dos Reis – RJ – Brasil – jefferson.morais.lima@uerj.br

Considerações iniciais

Literatura para quê? – assim foi intitulada por Antoine Compagnon sua famosa aula inaugural no *Collège de France*. Questões sobre o que é e para que serve a literatura talvez sejam as que mais movem e afligem até os mais renomados pesquisadores da nossa área de concentração. Movem porque, de certa forma, são questões que se fazem necessárias. E afligem porque, de todo modo, estão entre as perguntas essencialmente irrespondíveis que são feitas pela própria literatura como arte – que incessantemente “pergunta, sem interesse pela resposta”, como bem sabia Drummond (Andrade, 2012) –, que lhe darão para essas e outras indagações.

Nesse sentido, fugiremos declaradamente de toda e qualquer tentativa de, inocentemente, formular uma resposta pronta, concreta, acabada e objetiva para essas duas perguntas. Entretanto, esperamos que, ao fim deste artigo, consigamos conduzir os nossos interlocutores à compreensão de que é urgente rever as práticas de leitura e ensino de literatura vigentes, pois o modo com o qual os discentes interagem e são ensinados a interagir com os textos literários pode influenciar a sua formação como seres humanos e leitores do mundo.

Para isso, refletiremos sobre as relações possíveis de serem estabelecidas entre arte literária, pensamento e leitura de mundo, com o auxílio teórico de Paulo Freire (1989) e Antoine Compagnon (2009); revisitaremos, à luz do pensamento de Heidegger (2007), a concepção grega de *poíesis* – vocábulo que deu origem à palavra “poesia” – para, mais à frente, chegar às concepções de “leitura poética”, formulada por nós a partir de análises feitas por Carlos Drummond de Andrade (1974), e de “leitor hipercrítico” e “leitor operacional”, formuladas a partir da contribuição teórica de Umberto Eco (1986). Por fim, lançando um olhar crítico para as atuais práticas de ensino de literatura no Ensino Médio, refletiremos sobre a importância da escola na formação de leitores hipercríticos e a necessidade de novas práticas de leitura e ensino de literatura no ambiente escolar.

1 A literatura como uma forma de ler e de pensar o mundo

A leitura, de modo geral, coopera para a aquisição de conhecimento, o qual é um fundamento importante para que o homem, por meio da linguagem, desenvolva uma melhor percepção da realidade que o envolve. Freire, nos fragmentos a seguir, torna explícita essa relação:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (1989, p. 9).

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (1989, p. 13).

Em parte, concordamos com Freire; todavia, a nosso ver, o ato de ler não parece ser suficiente. Em outras palavras, não basta qualquer leitura: é preciso saber o que e como ler, e aqui entra o papel da escola nos estudos literários, sobre o que falaremos adiante. Antes, porém, voltemos à literatura.

A arte literária é – nas palavras de Compagnon – “um exercício de pensamento” (2009, p. 52) e, segundo Antonio Candido (1995), está associada a um importante processo de humanização. Reiteramos que não temos interesse em delimitar o que é considerado literatura. Porém, para os fins práticos deste artigo, é importante que façamos uma distinção. Para isso, recorreremos ao auxílio de Roland Barthes, um dos mais importantes teóricos da Desconstrução – corrente crítica segundo a qual a literatura se constrói pela técnica decepcionante do sentido. Segundo o crítico, filósofo e semiólogo francês, há duas categorias de literatura, a “boa” e a “má”. Como ele mesmo explica, “[...] a ‘má’ literatura é aquela que pratica uma boa consciência do sentido pleno, e a ‘boa’ literatura é, pelo contrário, a que luta abertamente com a tentação do sentido” (Barthes, 2007, p. 173). Isso significa que há uma categoria de literatura que tende a explorar a multiplicidade de sentidos, o que parece ir diretamente ao encontro da capacidade de pensamento crítico do leitor.

Desejamos refletir sobre como essa “boa literatura” se relaciona com o leitor e de que modo pode ser mais bem apresentada no ambiente escolar, entendendo o educando como ser que pensa e existe (e só existe porque e enquanto pensa) dentro e fora da sala de aula e considerando que boa parte (quicá, a maioria) dos brasileiros tem o seu primeiro contato com o texto literário justamente na escola.

Em texto publicado em 20 de julho de 1974, Carlos Drummond de Andrade lança

aos leitores do *Jornal do Brasil* uma pergunta bastante instigante: “Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?” (1974, p. 5). Nesse caso, o que seria “ser poeta”? Como o próprio Drummond explica, seu texto não tem a intenção de “[...] formar milhões de poetinhas nos bancos da escola maternal e do curso primário” (1974, p. 5). No decorrer dos parágrafos, o autor de *Alguma poesia* aos poucos esclarece sua questão; para ele, a poesia, fortemente presente na infância, estaria associada a um pensamento livre, desinteressado e criativo, a um modo original e originário de enxergar o mundo ou as coisas à nossa volta, e a escola seria a principal – embora não seja a única – instituição social a corroer o instinto poético da infância com o tempo. Drummond explica:

[...] se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo, à proporção que o estudo Sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? Receio que sim. A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo (1974, p. 5).

Diante do texto de Drummond, surge-nos a seguinte pergunta: o que seria esse “ser poético”? Se buscarmos as raízes etimológicas da palavra “poesia”, perceberemos que ela tem origem em *ποίησις* (*poiesis*), do verbo grego arcaico *ποιέω* (*poiéo*), que pode ser traduzido basicamente como “fazer”, “fabricar”, “executar”, “confeccionar”, “construir”, “criar”, “produzir” (Bailly, 1935, p. 1580-1581). Martin Heidegger, em *A questão da técnica* (2007), cita Platão e explica o que significa a *ποίησις* para os gregos, concepção que parece ser muito bem-vinda aos propósitos do presente trabalho:

Todo ocasionar para algo que, a partir de uma não presença sempre transborda e se antecipa numa presença, é *ποίησις*, produzir <*Her-vor-bringen*>.

Tudo se decide na questão de pensar o produzir em toda a sua amplitude, e isso significa ao mesmo tempo no sentido dos gregos. Um levar à frente, *ποίησις*, não é somente algo feito manualmente, não é somente o levar a aparecer e à imagem <*zum-Scheinen und ins-Bild-Bringen*> do poético-artístico. Também a *Φύσις*, o que a partir de si emerge, é um produzir, é *ποίησις*. A *Φύσις* é inclusive *ποίησις* no mais alto sentido. Pois o *Φύσει* que se apresenta tem em si mesmo (*ἐν ἑαυτῷ*) a irrupção do produzir; por exemplo, no advento da flor no florescer. Em vista disso, o que é produzido manual e artisticamente, por exemplo, a taça de prata, tem a irrupção do produzir não em si mesmo,

mas num outro (*ἐν ἄλλῳ*), no artesão e no artista (p. 379).

Essa concepção de *poíesis*, se associada à crítica realizada por Drummond, levar-nos-á ao entendimento de que reparar no “ser poético” do educando seria não anular sua capacidade de ver, criar e recriar o mundo à sua volta por intermédio do conhecimento construído por ele paulatinamente. Nesse sentido, o educando não é mero reprodutor, mas (co)autor do conhecimento ao qual tem acesso dentro e fora da sala de aula.

Educa-se para a sociedade, para a vida. E, por isso, para nós, uma *educação poética* – algo que o próprio Drummond defende, embora essa expressão não seja utilizada por ele – faz-se, a todo instante, fundamental. Se buscarmos as raízes etimológicas da palavra “educação”, veremos que ela tem origem em *educatio*, de *ex duco*, que em latim significa “conduzir ou guiar para fora”. Educar poeticamente, nesse sentido, seria conduzir o educando para fora do seu “círculo”, proporcionar-lhe a oportunidade de ampliar sua visão de mundo, contemplar novos horizontes, sempre de uma forma genuína, originária, original, criativa, espontânea. Em nossa opinião, não cabem métodos educacionais que não busquem trabalhar no indivíduo sua capacidade de refletir, questionar, criar, interagir consigo mesmo e com o mundo à sua volta, participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, aprender com certa autonomia que julgamos, mais do que bem-vinda, essencial.

2 Por uma leitura poética dos textos literários

O que dizer em relação aos estudos literários? Como vimos, Drummond afirma que “[a] escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem via de Regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem” (1974, p. 5). Se a geografia, a matemática e a linguagem têm suas “poesias”, haveria, nesse sentido, uma “poesia da literatura”? Haveria uma forma de se trabalhar literatura poeticamente? Para refletir sobre essas questões, precisaremos pensar com mais cuidado sobre o que se deve considerar como poesia, partindo da compreensão etimológica que já fizemos desse termo e associando-a ao que Drummond pede à escola no trecho a seguir:

O que eu pediria à escola [...] era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética (1974, p. 5).

Para nós, é interessante o fato de Drummond relacionar a poesia à primeira observação das coisas, porque isso nos conduz a um ensaio escrito por Fogel (2007), que parece ser bem útil à nossa reflexão. Em *poética do ver imediato*, Fogel, sob forte influência de Nietzsche, mostra como a poesia pode oferecer a capacidade de enxergar algo sem juízos prévios, sem a interferência de conceitos ou valores já formados, sem a necessidade de significados preexistentes. A poética do ver imediato estaria relacionada à capacidade que a poesia teria de desnudar o objeto que se observa no momento mesmo em que ele está sendo observado. Desnudar o objeto é privá-lo de sentidos, é desconstruir a significação desse objeto, é destituí-lo de qualquer sentido para só assim ser possível oferecer-lhe sentidos até então inimagináveis.

A isso chamamos de leitura poética, a qual, a nosso ver, é capaz de oferecer ao leitor a possibilidade de um olhar diferenciado da realidade, de si mesmo e do mundo ao seu redor – e nisso há de se incluir a própria literatura, que se inscreve no mundo da nossa experiência. Aqui é importante que delimitemos o que compreendemos como leitor, para que, mais à frente, possamos compreender melhor o que chamaremos de leitor hipercrítico e leitor operacional.

3 Leitor empírico, leitor-modelo e fato ficcional

Em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994), Umberto Eco, explora o papel do leitor de textos literários. Sobre o curioso título dessa obra, o próprio Eco esclarece que a palavra bosque é uma metáfora que decidiu utilizar para o texto narrativo. Para construí-la, utilizou outra metáfora, esta criada pelo argentino Jorge Luis Borges, para quem um bosque é um jardim no qual ocorre a bifurcação de caminhos. Quem trilha por esses caminhos é aquele que Eco chama de leitor.

Essa metáfora revela algo muito interessante sobre a liberdade de exploração textual que o leitor tem. Ele é livre para escolher – embora se veja obrigado a escolher o tempo todo, como Eco sinaliza – as trilhas pelas quais deseja percorrer. “Mesmo quando não existem num bosque trilhas bem definidas”, explica o escritor, “todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar, optando por esta ou aquela direção” (1994, p. 12).

Isso se aplica, como o próprio Eco esclarece, a qualquer texto narrativo. Todavia, em se tratando de literatura, entendemos que o leitor tem à sua disposição um bosque

cujas árvores crescem ou desaparecem à medida que a leitura avança, havendo talvez um bosque diferente para cada leitor – e, ainda, um bosque diferente para o mesmo leitor a cada novo passeio, haja vista que o primeiro leitor é único, ou seja, ninguém é capaz de repetir a experiência da primeira leitura¹.

A respeito do papel do leitor no texto narrativo, Eco explica o seguinte:

[...] qualquer tentativa de ficção é necessária e fatalmente rápida porque, ao construir um mundo que inclui uma multiplicidade de acontecimentos e de personagens, [Calvino] não pode dizer tudo sobre esse mundo. Alude a ele e pede ao leitor que preencha uma série de lacunas. Afinal (como já escrevi), todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho. Que problema seria se um texto tivesse de dizer tudo que o receptor deve compreender – não terminaria nunca. Se eu ligar para você e disser: ‘Vou pegar a estrada e dentro de uma hora estarei aí’, você não há de esperar que eu acrescente que vou de carro pela estrada (1994, p. 9).

Eco faz uma observação semelhante em *Lector in fabula*, de 1979, do qual destacamos o fragmento seguinte:

O texto está, pois, entremeadado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu [...]. Em segundo lugar, porque à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar (1986, p. 37).

O leitor é, pois, coautor daquilo que lê². Um livro de ficção, por mais bem elaborado que tenha sido e por mais que utilize bastantes elementos do mundo real para a construção da sua narrativa, não é capaz de congrega em si todo o conhecimento de mundo de que o leitor precisa para compreendê-lo. Isso significa dizer que existem informações que estão nas entrelinhas, devendo o leitor preencher as lacunas do que não está explícito de acordo com o conhecimento que tem dos elementos do mundo real que

¹ Pode até o leitor ter a falsa sensação de repetir essa experiência, mas jamais terá de fato o primeiro olhar que teve quando leu o texto pela primeira vez, feliz ou infelizmente. Dizemos infelizmente porque não há nada como uma primeira leitura “saborosa”, e felizmente porque diversos fatores podem fazer com que a experiência da primeira leitura seja menos rica ou (não intencionalmente) desagradável.

² Esse entendimento coaduna diretamente com o que Umberto Eco propõe em *Obra aberta*, publicada na década de 1960. A esse respeito, Eduardo Rabenhorst nos esclarece o seguinte: “[...] o semiólogo italiano propunha um enfoque absolutamente inovador da teoria da recepção, ao defender a ideia de que o espectador recriaria a obra de arte, ao tomar contado com ela” (2002, p. 6).

se acham disponíveis no texto. Contudo, isso esbarra no entendimento daquilo que pode ser considerado como verdade, pois, por mais estranho que possa parecer, há no texto literário elementos que se constituem como verdadeiros dentro do universo ficcional.

Desde há muito tempo, literatura e verdade parecem de algum modo estar conectadas, e provavelmente uma das razões pelas quais o homem ainda lê ficção seja, como Eco (1994) também supõe, porque ela muitas vezes parece ter mais sentido e mais verdade do que aquilo que convencionamos chamar de mundo real.

A verdade (ou conjunto de verdades) que há no texto literário não é, como em alguns momentos já se acreditou ser, resultado de alguma inspiração divina ou das emoções e intenções do autor. Essa verdade está dada e delimitada pelo próprio texto, pelo que ele traz como explícito e faz parte do universo ficcional apresentado pela narrativa, e o leitor deve compreender isso (Eco, 1994).

O leitor, como já foi dito, possui um papel fundamental na construção de sentidos do texto literário, pois ele vai preenchendo as lacunas de acordo com o conhecimento do mundo da sua experiência, no entanto, sem contrariar as verdades que estão postas nesse universo ficcional. De que maneira isso ocorre? Eco esclarece que, após adentrar o bosque da ficção, o leitor invariavelmente fará escolhas, as quais direcionarão a interpretação que fará da obra:

Num texto narrativo, o leitor é obrigado a optar o tempo todo. Na verdade, essa obrigação de optar existe até mesmo no nível da frase individual – pelo menos sempre que esta contém um verbo transitivo. Quando a pessoa que fala está prestes a concluir uma frase, nós como leitores ou ouvintes fazemos uma aposta (embora inconscientemente): prevemos sua escolha ou nos perguntamos qual será sua escolha (pelo menos no caso de frases de impacto como ‘Ontem à noite no campo-santo do presbitério eu vi...’).

Às vezes, o narrador quer nos deixar livres para imaginarmos a continuação da história.

Mas existem casos em que o autor sadicamente quer nos mostrar que [...] estamos fadados a nos perder nos bosques por causa de nossas escolhas equivocadas (1994, p. 12-13).

Eco cita uma pesquisa feita por Roger Schank com uma menina de três anos de idade, com a finalidade de verificar o que as crianças entendem quando leem. O modo como ela interpreta essa história deixa escapar dados que, apesar de não terem sido mencionados no texto apresentado por Schank, fazem parte de um (in)consciente coletivo e têm lógica em dada realidade. Essa pesquisa ratifica que o leitor preenche as lacunas de

um texto de acordo com o seu conhecimento de mundo e a partir das suas experiências pessoais. Observemos o que Eco fala sobre isso:

Evidentemente, o que a menina sabia do mundo incluía o fato de que os dragões lançam chamas pelas narinas, mas não a possibilidade de uma pessoa, movida pela gratidão ou pela admiração, ceder a um amor ao qual não retribui. Uma história pode ser mais ou menos rápida – quer dizer, mais ou menos elíptica –, porém o que determina até que ponto ela pode ser elíptica é o tipo de leitor a que se destina (1994, p. 12).

Embora o leitor tenha liberdade de escolha, ele não é livre para deixar de escolher. Ademais, ele também pode acabar por fazer escolhas equivocadas. Por isso, segundo Eco, as escolhas a serem feitas pelo leitor em um texto narrativo precisam ser razoáveis; malgrado as múltiplas possibilidades de leitura do leitor, a obra possui o seu código secreto. Observemos o que Eco diz sobre isso:

Seu código secreto está nesta sua vontade oculta, que se faz evidente quando traduzida em termos de estratégias textuais, de produzir esse leitor, livre para arriscar todas as interpretações que queira, mas obrigado a dar-se por vencido quando o texto não aprova suas ousadias mais libidinais (2015, p. 46).

Logo, o leitor deve adotar uma interpretação que seja coerente com o texto, cuja intenção transparente, conforme explica Reimer (2010), pode invalidar uma interpretação que não seja sustentável. Afinal, como salienta Rabenhorst, “um texto é um todo coerente” (2002, p. 10).

Para esclarecer melhor essa ideia de coerência ou razoabilidade, relembremos os conceitos de leitor-modelo e leitor empírico, de Eco. Observemos o que o semiótico italiano afirma:

O leitor-modelo de uma história não é o leitor empírico. O leitor empírico é você, eu, todos nós, quando lemos um texto. Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto.

Quem já assistiu a uma comédia num momento de profunda tristeza sabe que em tal circunstância é muito difícil se divertir com um filme engraçado. E isso não é tudo: se assistir ao mesmo filme anos depois, mesmo assim talvez não consiga rir, porque cada cena irá lembrá-lo da tristeza que sentiu na primeira vez. Evidentemente, como espectadores empíricos, estaríamos ‘lendo’ o filme de maneira errada. Mas ‘errada’ em relação a quê? Em relação ao tipo de espectadores que o diretor tinha

em mente – ou seja, espectadores dispostos a sorrir e acompanhar uma história que não os envolve pessoalmente. Esse tipo de espectador (ou de leitor, no caso de um livro) é o que eu chamo de leitor-modelo – uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar (1994, p. 14-15).

Essa distinção entre leitor empírico e leitor-modelo nos remete ao que Barthes fala a respeito da morte do autor:

[...] desde o momento em que um fato é contado, para fins intransitivos, e não para agir diretamente sobre o real, quer dizer, finalmente fora de qualquer função que não seja o próprio exercício do símbolo, produz-se este desfasamento, a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escrita começa (2004, p. 58).

Com isso, entende-se, basicamente, que o autor não é capaz de gerenciar a forma como o seu texto será recebido, lido e compreendido, mas ele tem em mente um tipo de leitor: o leitor-modelo, um leitor “muito obediente” (Eco, 1994, p. 23). Sob essa perspectiva, o leitor é uma ideia que o autor constrói durante o processo de criação literária e, por essa razão, pode ser considerado como um elemento textual, uma vez que, para Eco, “o perfil do leitor-modelo é desenhado pelo texto e dentro do texto” (1994, p. 99). Todavia, desde o momento em que o “bosque da ficção”, para adotarmos a expressão utilizada por Eco, é inaugurado, passa a ser explorado também por leitores que não atendem ao modelo proposto pelo autor, intencional ou não intencionalmente.

Nesse contexto, as intenções do autor são irrelevantes diante das múltiplas possibilidades de escolhas que serão feitas pelos leitores reais, os leitores empíricos, os quais, considerando as suas experiências pessoais e as visões que têm acerca do mundo, podem ter percepções distintas e estabelecer relações diferentes com uma mesma história. Inseridos em contextos sociais, políticos, econômicos e religiosos que não podem ser pré-determinados com exatidão pelo texto narrativo, os leitores empíricos podem realizar caminhos diferentes pelo bosque, o que nos permite afirmar que jamais haverá um mesmo bosque para todos os leitores.

O leitor empírico sempre há de existir, mas nem sempre será (ou decidirá ser) o leitor-modelo que determinado texto narrativo “procura”. Isso nos conduz a uma norma básica que, segundo Eco, é uma proposta que está presente nas obras ficcionais: o leitor precisa aceitar uma espécie de acordo. Sobre isso, Eco explica o seguinte:

A norma básica para se lidar com uma obra de ficção é a seguinte: o

leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional, que Coleridge chamou de ‘suspensão da descrença’. O leitor tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras. De acordo com John Searle, o autor simplesmente *finge* dizer a verdade. Aceitamos o acordo ficcional e *fingimos* que o que é narrado de fato aconteceu (1994, p. 81).

Para Eco (1994), há vezes em que esse acordo não está claro para o leitor. Quando, porém, ele toma ciência desse acordo e o aceita, ou seja, atende ao pedido que é feito para que ele suspenda a sua descrença e finja que acredita naquilo que está sendo narrado, ele se torna aquilo que Eco chama de leitor-modelo. A régua de medida para a suspensão dessa descrença é o que o italiano optou por chamar de *mundo real*. Ele utiliza como exemplo o famoso conto de *Chapeuzinho Vermelho*:

Quando entramos no bosque da ficção, temos de assinar um acordo ficcional com o autor e estar dispostos a aceitar, por exemplo, que lobo fala; mas, quando o lobo come Chapeuzinho Vermelho, pensamos que ela morreu (e essa convicção é vital para o extraordinário prazer que o leitor experimenta com sua ressurreição). Imaginamos o lobo peludo e com orelhas pontudas, mais ou menos como os lobos que encontramos nos bosques de verdade, e achamos muito natural que Chapeuzinho Vermelho se comporte como uma menina e sua mãe como uma adulta preocupada e responsável. Por quê? Porque isso é o que acontece no mundo de nossa experiência, um mundo que daqui para frente passaremos a chamar, sem muitos compromissos ontológicos, de *mundo real* (1994, p. 83).

Isso mostra que uma das ferramentas utilizadas para ratificar o acordo ficcional é, paradoxalmente, o que o leitor concebe como mundo real. Dito de outro modo, o leitor aceita fingir que acredita naquilo que está sendo narrado quando o texto ficcional apresenta, pelo menos até certo ponto, dados e elementos que podem ser encontrados na realidade, tais como fatos históricos, características geográficas ou argumentos aceitáveis do ponto de vista da física natural. Como explica Eco, “[...] a história pode ter um sem-número de personagens imaginárias, porém o restante deve corresponder mais ou menos ao que aconteceu naquela época no mundo real” (1994, p. 113).

Mesmo quando o texto de ficção narra um fato considerado fantástico, apresenta muitos elementos do mundo real. Eco cita o exemplo da *Metamorfose*, em que “Kafka precisa situar sua história inverossímil num ambiente verossímil” (1994, p. 85). Chama-nos a atenção para o fato de que, embora o principal fato da história seja considerado inacreditável e absurdo no mundo real – no qual homens não viram insetos gigantes, como aconteceu com Gregor –, o texto de Kafka utiliza, por exemplo: características comuns

de um inseto normal e amplamente conhecido; personagens que, diante da transformação de Gregor, reagem como as pessoas provavelmente reagiriam na mesma situação se tal fato acontecesse no mundo real; e um ambiente muito familiar, um quarto comum, parecido com qualquer outro da realidade.

Para Eco, a realidade deve ser adotada como pano de fundo da ficção: “os mundos ficcionais são parasitas do mundo real” (1994, p. 89). Nesse sentido, tudo o que o texto não apresenta como elemento diferente do mundo da experiência do leitor, ou seja, do mundo real, deveria condizer com as leis e condições impostas pela sua realidade. Dessa maneira, a ficção requer que o leitor de certa forma (re)conheça os dados da realidade que ela apresenta, sob o risco de a história não ser compreendida:

Mas vimos que todo o mundo ficcional se apoia parasiticamente no mundo real, que toma por seu pano de fundo. Podemos resolver de imediato uma primeira questão – a saber, o que acontece quando o leitor traz para o mundo ficcional informação errada a respeito do mundo real. Essa pessoa não age como um leitor-modelo, e as consequências de seu erro constituem um assunto particular e empírico. Se alguém ler *La Guerra e paz* achando que no século XIX os russos eram governados pelo Partido Comunista, vai ter dificuldade para entender a história de Natasha e Pierre Besuchov (Eco, 1994, p. 99).

Nem sempre o leitor possui conhecimento de mundo suficiente para estabelecer uma relação com os elementos do mundo real que estão presentes no texto, o que pode conduzi-lo a escolhas equivocadas do ponto de vista da interpretação. O leitor, muitas vezes, também faz escolhas equivocadas por não saber distinguir os limites do verdadeiro dentro do universo ficcional – a isso Umberto Eco chama de sobreinterpretação. Em outras palavras, o leitor deve utilizar os elementos da vida real para completar as lacunas do texto, porém somente naquilo em que tais elementos não contradizem o que está sendo determinado como fato textual na narrativa ficcional; do contrário, corre o risco de produzir inverdades.

Como o leitor produziria inverdades nesse processo de preenchimento de lacunas se o texto é ficcional? Na ficção tudo já não passaria de inverdades? Embora a palavra ficção transpareça a ideia de fingimento, de acordo com Eco, toda ficção tem aspectos que devem ser considerados como verdadeiros. Observemos o que ele explica no fragmento seguinte, ainda utilizando como exemplo a história de Chapeuzinho, que é amplamente difundida na literatura e na cultura ocidentais:

É possível inferir dos textos coisas que eles não dizem explicitamente – e a colaboração do leitor se baseia nesse princípio –, mas não se pode fazê-los dizer o contrário do que disseram. Não se pode ignorar o fato de que, no fim da história, Chapeuzinho Vermelho ainda está usando seu capuz vermelho: é precisamente esse fato textual que exime o leitor-modelo da obrigação de conhecer a fórmula química do cinabre (1994, p. 98).

No exemplo citado, é dito explicitamente que o capuz de Chapeuzinho é vermelho. Portanto, o leitor não terá de imaginar qual é a cor do capuz da personagem, muito menos poderá afirmar que ele é, por exemplo, azul e branco. Em outras palavras, a cor do capuz de Chapeuzinho é um fato textual, ou seja, é uma verdade dentro desse universo ficcional.

Em se tratando de Literatura Brasileira, citemos como exemplo o célebre romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Observemos o fragmento a seguir:

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo principio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Supposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adoptar differente methodo: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escripto ficaria assim mais galante e mais novo. Moysés, que tambem contou a sua morte, não a poz no introito, mas no cabo: differença radical entre este livro e o Pentateuco (Assis, 1881, p. 9).

No universo ficcional desse livro, há uma verdade que não coaduna com aquilo que, nós, leitores empíricos, concebemos como realidade: o narrador se assume como um defunto-autor, isto é, como alguém que narra as suas memórias no pós-morte.

Observemos o trecho a seguir, retirado de outro exemplar da Literatura Brasileira, *A luneta mágica*, de Manoel de Macedo:

Recebi tremendo, a luneta, que ainda apenas sentia pelo tacto e não tinha visto pelos olhos, e escutei o armenio, que continuou á fallar-me: – Dou-te uma luneta magica: verás por ella, quanto desejares ver, verás muito: mas poderás vêr demais. Criança! dou-te um presente que te póde ser funesto: ouve-me bem! não fixes esta luneta em objecto algum, e sobre tudo em homem algum, em mulher alguma por mais de trez minutos: tres é o numero symbolico, e para ti será o numero simples, o da visão da superficie e das apparencias: não a fixes por mais de tres minutos sobre o mesmo objecto, ou aborrecerás o mundo e a vida (1869, p. 51-52).

Na obra de Macedo (1869), existe um objeto declaradamente mágico que promete

conceder a Simplício, um homem míope física e moralmente, como ele mesmo se apresenta, a possibilidade de enxergar o mal – e, em dado momento, o bem – das pessoas se utilizado por mais de três minutos. Um objeto como esse, capaz até mesmo de revelar o futuro a depender do seu tempo de uso, feliz ou infelizmente não existe na realidade, isto é, para além das páginas do romance de Macedo. Todavia, essa luneta é uma verdade inquestionável dentro desse universo ficcional.

Por intermédio desses dois exemplos, percebemos que a literatura, embora seja a arte do fingimento por excelência, possui um conjunto de verdades a serem entendidas e consideradas pelo leitor, a quem cabe aceitar ou não o acordo ficcional. Isso está intrinsecamente ligado à ideia de *intentio operis*, da qual Eco fala em *Os limites da interpretação* (2015). Haroldo Reimer explica essa concepção:

Afirmar a *intentio operis*, isto é, a intenção da obra, é o propósito fundamental de Eco. [...] Com isso, ele tenta deixar clara sua intencionalidade: *o texto é uma obra independente de seu autor*. Como obra aberta, isto é, polissêmica, o texto é suscetível a uma pluralidade de leituras. Mas Eco quer resguardar a ideia, muito cara a ele, de que o texto tem a sua verdade, ou melhor, suas verdades. Para ele, a possibilidade de várias leituras [de um mesmo texto] não é idêntica à afirmação de que qualquer leitura seja mais adequada ao texto [...] (2010, p. 71).

4 Da formação de leitores hipercríticos no ambiente escolar

Ser capaz de adotar uma interpretação coerente com o texto é apenas o primeiro passo em direção àquilo que aqui chamaremos de leitor hipercrítico: um leitor disruptivo, por opção; e autônomo, por natureza. Adotamos esse termo para que não se confunda esse leitor com aquele a que Eco se refere em *Os limites da interpretação* – o leitor-modelo crítico –, em oposição ao leitor-modelo ingênuo (2015, p. 41), conceitos que pretendemos explorar com mais atenção em outra oportunidade.

O leitor que chamamos de hipercrítico é aquele que é capaz de compreender as estratégias narrativas do texto, que entende o tipo de leitor que o texto pretende criar, mas decide não o ser. Esse leitor adota os seus próprios protocolos de leitura, podendo inaugurar um processo de atualização da interpretação em geral mais aceita para determinada obra, porém, coerentemente, sem trilhar os caminhos da sobreinterpretação³.

³ Rabenhorst explica o seguinte: “Uma sobreinterpretação é aquela que não respeita os princípios de economia textual. [...] No entendimento do semiólogo italiano, o conceito de sobreinterpretação funciona como uma espécie de falibilismo hermenêutico inspirado no falibilismo epistemológico de

Essa definição de leitor, para nós, dialoga diretamente com a concepção de “boa literatura” adotada por Barthes, que, ao nosso ver, se volta para o *ser poético* do leitor (ou do educando), ao fornecer-lhe a possibilidade de construção, desconstrução e reconstrução de sentidos, certamente enriquecendo a sua capacidade de pensamento crítico em relação a si, às coisas e ao mundo à sua volta.

Longe de abraçarmos a ideia de uma “literatura da utilidade”, entendemos que essa “boa literatura”, ao oferecer ao leitor a possibilidade de olhar para o próprio tempo de modo singular, tirá-lo-ia de sua zona de conforto, alimentaria sua consciência crítica, instigando-o, ainda que indiretamente, ao exercício do pensamento, da reflexão. Esse nosso pressuposto vai ao encontro do que defende Antoine Compagnon, que, teorizando a relação entre pensamento e literatura, explica-nos o seguinte:

Há, portanto, um pensamento da literatura. A literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis. Nunca nada me fez melhor perceber a angústia da culpa que as páginas febris de *Crime e castigo* onde Raskolnikov reflete sobre um crime que não aconteceu e que cada um de nós cometeu (2009, p. 52).

Desse modo, essa “boa literatura”, longe de – como quereriam as correntes clássicas de interpretação – esconder uma verdade ou um sentido único a ser perseguido por seus leitores, faria sempre um convite ao questionamento, ao pensamento, à reflexão, à observação e, dessa forma, a uma melhor percepção e (res)significação de si mesmo, das coisas, do mundo, da sociedade. Entendemos que a literatura tem, em si, esse potencial, mas que ele é muito mais bem explorado quando ela é apresentada poeticamente dentro da sala de aula.

Se Drummond – não a obra, mas “o homem de carne e osso”, como diria Unamuno (1977, p. 7, tradução nossa) – tivesse sobrevivido aos dias de hoje, além de ainda ver a escola não reparando no “ser poético” do educando, assistiria a tentativas de destruição de toda e qualquer poesia – no sentido que o próprio Drummond apresenta em seu texto –, de toda forma de pensamento crítico dentro das salas de aula.

Em geral, em boa parte das escolas, os discentes ainda são levados à análise de textos literários única e exclusivamente com base em características definidas pelos chamados “estilos de época” ou “escolas literárias”, como se esses textos servissem

Karl Popper: não se trata de dizer que uma interpretação é ‘verdadeira’, mas simplesmente de refutar uma determinada interpretação considerada ‘sem êxito’. Isto acontece quando uma leitura desrespeita a coerência do texto, os critérios públicos do mundo da obra e de seu sistema lexical, e torna-se incapaz de ser confrontada com as interpretações anteriores” (Rabenhorst, 2002, p. 11).

apenas para a memorização de determinadas categorias, sendo a literatura transmitida como uma fórmula colocada a serviço dos instrumentos de avaliação do próprio estabelecimento de ensino, do Exame Nacional do Ensino Médio, ou das temidas provas de vestibular – e nada mais. Em muitos casos, o que é ministrado nas salas de aula, sobretudo no Ensino Médio, são aulas sistemáticas de história da literatura, nas quais são observados até alguns aspectos interessantes a respeito das obras literárias, mas que muitas vezes ocupam um espaço que poderia – ou deveria? – ser reservado à literatura mesma, à experiência da leitura, isto é, à interação que pode haver, sem mediação, entre leitor e texto literário.

Nesse contexto, o que a escola cria, sobretudo nos três últimos anos da Educação Básica, não são o que neste artigo nós chamamos de leitores hiper-críticos, mas aquilo a que chamaremos de leitores operacionais. Para utilizarmos outro livro de Machado de Assis como exemplo, muitas vezes se observa que, ao ser trabalhado em sala o romance *Dom Casmurro* (Assis, 1900), há docentes que se detêm sobre detalhes que não conduzem os discentes a uma leitura poética dessa obra, isto é, não produzem resultados efetivamente literários. É infrutífera, por exemplo, a leitura que se concentra em memorizar trechos e nomes de personagens, ou que procura características que possam definir simplesmente o romance de Machado como realista ou ainda classificá-lo – como durante muito tempo se fez – como mais um romance de adultério, colocando-o ao lado do *Primo Basílio*, de Eça de Queirós, e do *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, e buscando responder se Bentinho foi ou não traído por Capitu. Nesse contexto, o educando lê Machado com lentes predefinidas, as quais atendem a objetivos muito específicos, de ordem prática, e que em nada facilitam para que a obra seja experienciada com profundidade.

Considerações finais

Não desejamos finalizar este artigo com algum manual de leitura, ao contrário: defendemos que os manuais de leitura, em geral, cooperem para que os leitores não se tornem leitores poéticos, ou hiper-críticos, pois nada fazem além de conduzi-los pela mão às trilhas que levarão ao bosque dos leitores-modelo. No nosso entendimento, o ideal é que os discentes tenham, primeiramente, um contato livre e direto com o texto literário, sem qualquer mediação. Somente dessa forma parece ser possível que o docente efetivamente explore as multiplicidades de leitura existentes (sempre com base nos fatos

textuais que devem ser considerados como verdades dentro do universo ficcional da obra que está sendo lida), verifique juntamente com os discentes a validade daquilo que o texto literário, no caso das obras clássicas, apresenta para os dias atuais e, ao final, apresente informações gerais sobre autor, período, estilo literário, principais características, personagens centrais e outros dados que ainda hoje costumam ser cobrados em diversos instrumentos de avaliação extraescolares. Sobre os instrumentos de avaliação adotados nas escolas, realidade mais fácil de ser mudada em curto e médio prazos, defendemos que o docente priorize verificar as habilidades de leitura do educando no que diz respeito à coerência e à razoabilidade de que falamos neste artigo e busque incentivar sua capacidade crítica a respeito daquilo que está sendo narrado, considerando como válida e rica toda e qualquer leitura, desde que ela não contrarie as verdades do texto ficcional. Sobre os processos de avaliação, no entanto, falaremos em outra oportunidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. de. A educação do ser poético. Caderno B. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, sábado, 20 de julho de 1974. p. 31. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DOCREADER/DocReader.aspx?bib=030015_09&hf=www.google.com&pagfis=38364. Acesso em: 12 set. 2024.
- ANDRADE, C. D. de. Procura da poesia. *In*: **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 11-12.
- ASSIS, M. de. **Memórias posthumas de Braz Cubas**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1881.
- ASSIS, M. de. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: Garnier, 1900.
- BAILLY, A. **Dictionnaire Grec-Français**. Paris: Hachette, 1935.
- BARTHES, R. A morte do autor. *In*: BARTHES, R. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, R. Literatura e Significação. *In*: BARTHES, R. **Crítica e verdade**. 3. ed. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 165-184.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 180-186.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- ECO, U. **Lector in fabula**. A cooperação interpretativa nos textos narrativos. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. 14. reimpr. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ECO, U. Intentio Lectoris: apontamentos sobre a semiótica da recepção. *In*: ECO, U. **Os limites da interpretação**. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015. p. 1-20.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FOGEL, Gilvan. O desaprendizado do símbolo (A poética do ver imediato). **Revista Tempo Brasileiro**, 171, Permanência e atualidade da Poética. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007, p. 39-51. Disponível em: <https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=RevTempBras&pagfis=22786>. Acesso em: 07 nov. 2024.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. **Scientiæ Studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-98, 2007. Disponível em: https://www.scientiaestudia.org.br/revista/PDF/05_03_05.pdf. Acesso em: 02 set. 2024.

MACEDO, J. M. de. **A luneta mágica**. Tomo I. Rio de Janeiro: Garnier, 1869.

RABENHORST, E. R. Sobre os limites da interpretação. O debate entre Umberto Eco e Jacques Derrida. **Prim@ Facie**, ano 1, n. 1, ju./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/4205/3172>. Acesso em: 02 set. 2024.

REIMER, H. Sobre a intentio operis de Umberto Eco. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, RS, v. 23, set./dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/77/122>. Acesso em: 02 set. 2024.

UNAMUNO, M. de. **Del sentimiento trágico de la vida**. 6. ed. Buenos Aires: Losada, 1977.

Data de submissão: 03/03/2024

Data de aprovação: 08/08/2024