

6 o sentido (histórico) de interpretar

O questionamento feito ao final do capítulo anterior sugere que exista uma forma específica de se abordar o construto histórico, seja na sua forma como texto-objeto, seja na maneira pela qual o ator social produz seus construtos pós-processuais relativos a esta experiência. A tradição dos estudos literários aponta a tradicional *interpretação* com a ação que fundamenta este tipo de ação sistêmica. Tal prática, nestes termos, continua sendo constante, visto o consumo de interpretações referendadas pela academia e que servem como guias para os estudos literários, revelando a sua importância. Há, inclusive, uma tendência, por parte dos estudantes, à substituição da leitura dos textos tidos como literários pela leitura de compêndios críticos, manuais, resumos sobre romances e peças e resenhas (Lutz, 1981).

Interpretar, portanto, parece ser o fim principal dos estudos literários e historiográficos, inserido num sistema específico de ações que identifico com o sistema acadêmico. (Schmidt, 1983). Como foi dito anteriormente, este não representa o objetivo principal de uma ciência empírica da literatura. Para a CEL, a interpretação literária não é considerada como detentora da verdade absoluta do significado do texto. Ela representa apenas uma ação que gera elementos comunicativos no sistema literário num determinado tempo e com uma função específica (tematizar o próprio sistema). A interpretação revela também as expectativas ligadas aos pressupostos lingüísticos adquiridos pelo leitor, assim como as condições que se referem à capacidade desenvolvida por ele de lidar com as particularidades do meio lingüístico e sua construção (possibilidade de

construção de coerência, anulação de ambigüidade, etc). todo este processo indica muito mais uma coleção de necessidades de leitura que simbolizam os planos de ação do leitor do que uma construção que revele a verdade ontologia do texto.

Sobre o lugar da interpretação literária no sistema literário, Schmidt (1983) afirma que esta pode ser classificada como uma atividade pós-processual no corte epistemológico da Ciência Empírica da Literatura. Isto significa que tal atividade pode ser definida da seguinte forma: um leitor constrói um *comunicado* que ele apresenta como um *texto-objeto* resultante, para um *comunicado* original, que ele construiu a partir dos estímulos de um texto material, processado pelo seu aparato cognitivo. Schmidt afirma ser preciso contemplar a separação por ele sugerida entre participação no sistema literário e análise do mesmo. Em relação à participação no Sistema literário, Schmidt (1982) considera a ação “interpretação” pertinente ao Sistema literário. As interpretações devem ser descritivamente classificadas de acordo com critérios operacionais em ações científicas ou não. Ele propõe, em termos de objetivos, a seguinte divisão: participação argumentativa - realiza-se de acordo com a racionalidade de uma comunidade epistemológica específica e procura atingir a plausibilidade neste contexto. Estas interpretações levam à construção de uma retórica literária; participação engajada - estabelece uma comunicação literária de forma a realizar uma produção conceitual (em termos de significado). Pode ou não estabelecer parâmetros científicos nesta produção. Isso é o que Schmidt (1983) identifica uma construção de *texto-objeto* a partir de um *comunicado* que não se predispõe a seguir parâmetros científicos, como a leitura de um texto e a opinião de um leitor não acadêmico, por exemplo.

Porém, sugiro que esta divisão entre participação argumentativa não dá conta da complexidade da natureza das ações no sistema acadêmico, como sugere Schmidt acima. Pensar a natureza do papel do ator social no sistema literário e no sistema acadêmico significa relacionar uma série de fatores que correspondem não somente aos planos individuais de leitura, como também aos elementos em jogo no processo de construção do papel de leitor no espaço social.

Esta distinção dos papéis do leitor em um sistema específico levanta a hipótese de que, de acordo com o domínio social específico no qual um conceito de literatura é estabelecido, e de acordo com as ações pertinentes a um nível de ações neste domínio, este processo privilegiará certas estratégias acionais que necessariamente não seriam pertinentes a outros níveis de socialização. Ou seja, o que se espera de comportamento de leitura num espaço social como a sala de aula, por exemplo, é completamente diferente do comportamento do leitor no conforto da sua poltrona, entendendo aí estas imagens como metáforas de *posturas* de leitura. As expectativas de cada um destes momentos podem não ser necessariamente entendidas como um referencial para a coordenação de suas ações fora do plano social específico onde elas têm uma função.

Gostaria de analisar essas hipóteses através da descrição de duas investigações empíricas realizadas recentemente.

6.1 A rodinha de leitura e a conscientização literária: visões empíricas

Carvalho (2002) desenvolveu uma pioneira microanálise etnográfica sobre o tema da rodinha de leitura, procurando verificar empiricamente como se dá a interação professor-texto-aluno durante este evento. Foi ainda sua preocupação perceber se a distribuição dos turnos de fala no evento propicia a troca de idéias e a negociação entre as diferentes perspectivas dos participantes e ainda verificar as implicações dessas interações na questão da formação do leitor. Segundo suas conclusões, a rodinha pode permitir um enquadre mais simétrico de experiência institucional que auxilie no desenvolvimento não só de uma competência lingüística, mas também de uma competência sociocultural.

a partir da conversa sobre o texto, diferentes possibilidades de interpretação foram sugeridas pelos alunos, o que permitiu a construção de um conhecimento compartilhado. Este segmento sugere que a conversa sobre o texto ao longo da rodinha de leitura pode favorecer a pluralidade de leituras (Terzi, 1995.p.124).

Seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998: 55) voltadas para o Ensino Infantil que incentiva as práticas de leitura nas salas de aula da pré-escola, a rodinha de leitura caracteriza-se como um espaço lúdico no qual as crianças ainda não alfabetizadas travam contato com a literatura. A participação destas crianças no evento dependerá muito da forma como o/a professor(a) irá conduzi-lo. Segundo Carvalho (2002)

agindo como o par mais competente, caberá ao (à) professor(a) buscar o envolvimento das crianças através da escolha do título, do incentivo para ouvir a história, da própria leitura/dramatização, da disposição espacial dos sujeitos em sala, além da interação estabelecida entre eles durante a discussão do texto.

O aluno, vivenciando a rodinha de leitura, com o auxílio do(a) professor(a), poderá desenvolver determinados comportamentos ao negociar com o texto/professor(a). Através destas práticas de leitura, o posicionamento adquirido pela criança poderá vir a ser repetido futuramente, quando esta, após a

alfabetização, tornar-se leitora autônoma e passar a interagir diretamente com o material escrito, sem o intermédio de um interlocutor (o/a professor(a), no caso). Soares (2000: 24-25) mostra a importância do letramento para o sucesso da criança no desenvolvimento inicial da leitura. Em suas palavras,

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve história que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado letramento, e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos alfabetização, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção destes fenômenos e de suas diferenças e relações (grifos da autora).

Terzi (1995: 94) acredita que a roda de leitura está diretamente associada à formação do leitor. Nas suas palavras “a exposição da criança a freqüentes leituras de livros a leva a desenvolver-se como leitora já no período pré-escolar”. Apesar de ainda não serem alfabetizados, os pré-escolares, durante a rodinha de leitura, já exercitam e experimentam situações em que eles desempenham o papel de leitores (Terzi, 1995). Destarte,

A exposição da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre histórias em si, sobre tópicos de histórias, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a história e fazer inferências. (...) Esse desenvolvimento contribui, sem dúvida, para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que redundará em um maior sucesso (Terzi, 1995: 93-94).

O “entendimento” de um texto pode ser, então, visto como uma forma de construção interacional entre as individualidades, através da qual as intenções e ordens simbólicas de conhecimento cultural e os conhecimentos de mundo destes são apresentadas e negociadas, na procura de uma estabilização

cognitiva, e não um consenso determinado. Deste modo, a roda de leitura assume um caráter menos rígido e mais informal, uma vez que favorece a pluralidade de leituras. A pesquisadora sugere então uma função libertadora para esta prática, que se caracteriza como oportunidade de construção de conhecimento e de formação de “falantes (leitores do mundo?) mais competentes” (Terzi, 1995.p.125). Como projeto mais amplo, a autora também sugere a possibilidade de utilização das estratégias de negociação fora do contexto da rodinha (e da escola) para questionar e modificar padrões de dominação social.

o processo de construção e negociação de identidades, bem como a apropriação da palavra na vida social como um todo, está atrelado a arranjos individuais e condições econômicas e socioculturais que determinam as chances de participação na interação. A escola, portanto, deveria ser o espaço de reflexão e prática de diferentes formas de acesso à palavra, para que os alunos pudessem vivenciar diferentes papéis discursivos (Terzi, 1995.p.125).

Esta perspectiva, como bem aponta Yunes (2002b), não deve ser entendida como “um jogo de tolerância indiscriminada”. Ela aponta para um caráter específico do processo de formação do leitor que difere daquele de outros contextos educacionais onde a literatura se faz presente. Como apontei anteriormente, os objetivos do experimento empírico acima não vislumbravam descrever o ambiente de socialização literária, mas analisar as estratégias de interação naquele espaço. Por outro lado, o experimento empírico revela um micro-sistema literário organizado a partir de um projeto de leitura estabelecido num contexto específico de ação. A pesquisa sugere a criação deste micro-sistema, no qual uma série de elementos entra em cena na construção de uma coordenação de ações (literárias) no plano social que são consideradas como literárias e elegem um conceito de literatura. O lastro destas ações é a relevância da participação dos alunos ao tópico conversacional se ligando a uma macro-convenção (estabelecida de antemão pela professora de acordo com

suas orientações institucionais) que sugere que os participantes devem produzir participações críticas atreladas a natureza do tópico conversacional eleito pela professora (ou sugerido pela “mensagem” do livro). Uma outra macro-convenção verificada neste micro sistema é a crença numa leitura que possa favorecer uma pluralidade de leituras, negociadas no limite da primeira convenção acima.

Observaremos abaixo a descrição de uma outra investigação empírica, essa por mim desenvolvida, no espaço do ensino universitário.

Norteados pelas questões teóricas do Construtivismo Radical e pela CEL, analisei o conceito de conscientização literária proposto e desenvolvido pelo curso de graduação de uma universidade pública do Rio de Janeiro (Pinto, 2000). Tal curso objetiva ativar a percepção do leitor para os recursos lingüísticos em um determinado texto literário, através do desenvolvimento de habilidades que permitam a compreensão da manipulação lingüística destes (Zyngier, 1994). Ainda segundo estes objetivos, o leitor sistematicamente orientado poderá perceber as implicações contidas nas escolhas lingüísticas de um determinado texto. Para tanto, o curso depende da realização e do desenvolvimento de atividades variadas que permitam ao aluno “brincar” com a linguagem de textos tidos como literários (idem). Analisei, mais especificamente, as atividades interpretativas denominadas *teste diagnóstico* e a primeira questão da *avaliação final* do curso. Ambas foram baseadas na leitura do mesmo poema, a saber, *The Lamb* de W. Blake. A primeira interpretação, que foi feita antes do início do curso, não contou com nenhuma explanação epistemológica prévia por parte da professora responsável pela turma. A segunda atividade consiste na releitura da e na reflexão sobre a primeira interpretação. A intenção desta atividade repousa na pertinência de um processo de auto-avaliação e reflexão por parte do aluno, o que permeia a proposta da metodologia de conscientização literária.

Numa observação não sistemática do discurso de alguns desses dois momentos pude perceber que havia uma discrepância nas respostas dadas por alguns alunos. Eles afirmavam na sua releitura que os elementos estudados não forma utilizados na primeira leitura e que, após as atividades do curso, ele puderam perceber elementos da construção do texto graças à experiência vivenciada durante as aulas. Esses alunos, portanto, demonstraram com tal análise que os elementos propostos no curso foram por ele percebidos como relevantes à leitura do texto literário. Contudo, em relação à questão proposta, se eles mudariam ou não suas interpretações, a resposta dada foi negativa. Eles afirmam não mudar a **interpretação** que inicialmente haviam dado ao texto, mas que eventualmente poderia mudar a **análise**. Tal diferença significa, em minhas palavras, a cisão entre ler literatura e ler para literatura

Even though students have attested the importance of these (stylistic) patterns to the construction of the meaning of the text, it seems that recognizing them do not belong to what they would call literary acting. (...) Here we can notice the borderline between reading literature and reading for literature (Pinto, 2001)¹.

Neste contexto, objetivos diversos apontam uma distinção no processo de formação do leitor. Posso vislumbrar uma proximidade entre os objetivos da rodinha de leitura e a tematização de uma ação de “interpretação”, ou seja, a possibilidade de formação de opinião. Já a ação “análise”, corresponderia a um nível acional diferente. Que nível seria este?

¹ Muito embora os alunos tenham atestado a importância destes padrões (estilísticos) para a construção do significado do texto, parece que reconhece-los não pertence as ações que eles denominaria de literárias (...) aqui podemos notar a fronteira entre ler literatura e ler para literatura.

Barsch (2001) sugere uma divisão do sistema literário que localiza a interpretação literária acadêmica num subsistema do sistema literário. Para este autor, o sistema literário é composto por três níveis de ação.

O primeiro nível relaciona-se às atividades sociais básicas do sistema literário como, por exemplo, um vendedor de livros recomendando um best-seller ao comprador, crianças ouvindo a leitura de um conto de fadas, entre outras ações.

O segundo nível, ou nível dos subsistemas complexos ligados aos processos profissionais do sistema literário, é composto por associações de autores, grupos de crítica, etc. Segundo Barsch (2001), os membros destes subsistemas devem possuir construções de realidade específicas em comum (modelos de mundo).

O nível mais “alto”, ou subsistema literário determinado, forma-se através de interações que envolvem todos os papéis acionais e referem-se a um conceito específico de literatura, que deve ser comum a todas as ações literárias e interações envolvidas. A Literatura Feminina e suas ações, como publicações de jornais e periódicos sobre o tema, formação de grupos críticos, criação de casas literárias entre outras, é um exemplo deste tipo de subsistema. Em relação a esta divisão, Barsch (2001) afirma

Todos estes subsistemas de sistemas literários determinados podem ser considerados como estabilizações dos papéis sociais. Resumindo, as interações literárias, os subsistemas literários “altos” e os subsistemas literários “determinados” formam, respectivamente, o micro, meso e macro níveis da análise de sistemas literários. Juntos, estes subsistemas literários constituem o que é conhecido como sistema literário (Barsch, 2001, p. 39).

O leitor, assim como descrito acima, pode ser pensado a partir de várias características que fazem parte da sua socialização literária, a partir das suas ações e do nível de atuação do seu papel neste sistema. Ambas as experiências da rodinha de leitura e das aulas de conscientização literária encerram em si evidências empíricas que o processo de formação do leitor é estabelecido e conceituado a partir da observância desta ação como pertinente a uma esfera social específica. A contribuição que tais pesquisas oferecem para os estudos desta formação reside nas concepções das ações estudadas. A primeira, segundo os exemplos, refere-se à interpretação como um processo de decodificação de uma mensagem no texto e a formação de uma opinião sobre ele ou ainda a articulação entre possibilidades de construção de significados que pode, por um lado, estabilizar percepções ou, numa alternativa mais dogmática, corresponder à tentativa de trazer à tona as possíveis intenções do autor em relação ao significado da obra, como uma paráfrase do texto original, na qual um sentido obscuro é revelado (Schmidt, 1983). A proposta inerente à rodinha de leitura, projetada como um elemento instrumental que pode ser utilizado em outros sistemas sociais, pode ser encaixada neste nível.

Por outro lado, o processo de análise, para os alunos da segunda pesquisa, seria observar no texto os padrões lingüísticos e estilísticos que eles conseguem distinguir durante a leitura de um determinado texto. Em outras palavras, isto significaria mostrar os papéis destes padrões no texto. Isto corresponderia a uma cisão entre formas de ação diferentes. Segundo Barsch (2001), estes espaços corresponderiam a subsistemas dentro do sistema literário.

Da mesma forma que obedecer e construir convenções é algo totalmente diferente do que falar sobre estas convenções, esta distinção acrescenta ao

modelo de sistema literário uma diferenciação entre ações literárias e não literárias, o que corresponderia a um modelo que levaria em consideração um nível de ações literárias e outro de ações meta-literárias, dentro do próprio sistema literário. Nas palavras de Barsch (2001)

meta-literary actions are bound to a concept of literature and are explicitly or implicitly related to all aspects of literary actions by non(meta-)literary conventions. To give an explicit definition we can formulate:

The level of meta-literary actions includes all actions in an action role being valid for a concept of literature and referring implicitly or explicitly to literary actions of actors, to literary 'Comunicados' or to literary texts while using non(meta-)literary conventions. [to put it in other words: referring to representations involving the actors uses of this concept of literature (Barsch, 2001, p. 40).

Desta forma, esta separação é transmitida na natureza da validação do construto produzido pelo leitor que toma como enquadre referencial uma pressuposta realidade compartilhada e não o enquadre referencial usado na ação. Segundo tal teoria, estes níveis de ação estão conectados a conceitos de literatura usados de forma diferente em cada nível, dentro do sistema literário.

Isto quer dizer que a ação de verificar elementos estilísticos/lingüísticos no texto pertence a um nível de ações metaliterárias e que pressupõem uma idéia do que seria o conceito de literatura no sistema literário. Os atores reconhecem que esta atividade é pertinente para um nível de ações (a leitura que um aluno precisa fazer para apresentar seus construtos pós-processuais para avaliação do professor ou de alguém academicamente referendado para tal tarefa) e que não corresponderia a uma atividade de fruição da obra, esta já próxima ao tipo de atividade proposta na rodinha de leitura.

Gostaria, então, de sugerir algumas observações fundamentais para a construção do modelo de história literária a partir da análise destas contribuições empíricas.

A primeira é a sugestão de um tipo de participação diferente das apontadas acima. Proponho aqui o conceito de *participação multinível* nos sistemas sociais. Esse tipo de participação implica no trânsito do ator social entre níveis possíveis de abordagem de uma experiência sistêmica. Esta abordagem pressupõe um complexo arsenal de repertórios acionados quando ao ator percebe a necessidade de construir descrições semânticas desta experiência em diferentes níveis, em diferentes sistemas, nos quais a experiência vivenciada tem valor como tematização. Este tipo de participação dá conta de processos complexos que os modelos de participação engajada e participação argumentativa não contemplam.

A segunda refere-se à natureza das histórias de literatura. Ao relacionar as observações feitas a respeito das pesquisas acima descritas ao domínio de ações sistêmicas que reconhece as histórias de literatura como relevantes, posso delinear algumas hipóteses pertinentes para este trabalho. Entre elas a de que a leitura destas obras (as histórias da literatura) faz parte de um sistema (que eu identifico aqui como o sistema acadêmico) que possui regras acionais diferentes das do sistema literário, e que se relaciona com o sistema literário de forma que suas ações sejam pertinentes em ambos os espaços (posso pensar numa estrutura de sistema e subsistema, ou vice e versa, de acordo com o lugar de onde se observa esta relação). Torna-se, portanto, uma questão empírica (e um desafio) delinear estes espaços. Uma outra hipótese é a de que este fazer historiográfico pressupõe também um leitor e que este leitor possui uma série de expectativas em relação ao seu contato com tal obra. Um leitor que se relaciona com o texto literário por necessidades específicas de um determinado sistema de ações, como o acadêmico, por exemplo, criará um roteiro de leitura que pode pressupor uma série de ações (resenhas, ensaios, provas, interpretações)

diferentes daqueles que se debruçam sobre uma história da literatura desligados destas necessidades sistêmicas específicas². Todas estas suposições serão utilizadas no modelo que proponho, pois acredito que elas possam descrever de forma bem interessante a natureza da complexa relação dos atores sociais com as histórias da literatura.

A contribuição das observações deste capítulo para o meu modelo é crucial mas aponto como uma das suas mais relevantes contribuições a demonstração da pertinência das pesquisas empíricas sobre o agir literário. Tais pesquisas podem contribuir imensamente para a literatura, para a historiografia literária e para o ensino de literatura, pois elas têm como alvo e como fundamento o conhecimento experiencial, e não verdades científicas a priori, privilegiando, portanto a plausibilidade, ao invés de afirmações sobre verdades absolutas.

Estas pesquisas, assim como a crítica elaborada contra o privilégio de processos interpretativos não são clamores em nome de um abandono do texto literário (pensado como texto-objeto). O que gostaria de enfatizar é a possibilidade de se articular estas experiências interpretativas sem reverenciá-lo como depositário único das atenções científicas, de forma que o agente-leitor seja colocado de lado e suas predisposições não sejam levadas em consideração. Uma prática investigativa ligada a uma ciência empírica da literatura deve levar em consideração os elementos do meio (no caso o texto

² Sugiro aqui que o plano de leitura estabelecido para uma história da literatura pode partir de um leitor fora de um sistema que tenha como expectativas a construção de pós-produções. Isto aponta para a idéia de que a finalidade do contato com qualquer obra midiática é construída através de uma decisão baseada em expectativas, não como uma articulação ontológica de forma e conteúdo, mas como a interação entre uma intencionalidade e construto lingüístico no linguagir.

literário) não como portador de significados, mas como instrumento estimulador de construção de comunicados e ações comunicativas num sistema literário.

Os educadores ligados à área da literatura devem fomentar uma prática do ensino como uma possibilidade de desenvolvimento de uma compreensão flexível e *multinívelar* dos textos literários, referindo-se sempre às condições e possibilidades de variações de entendimento em vez de tentar encontrar e estabelecer uma única e imponderável compreensão verdadeira. Deve-se incentivar uma prática pedagógica que leva em consideração as condições sociais da interpretação literária. Uma reflexão sobre estas condições aponta também para uma abordagem explícita dos processos que ocorreram durante uma ação literária e a percepção do observador como agente desta ação. Estes processos, manifestos em comportamentos ligados à socialização do observador, são percebidos (e descritos semanticamente) como pertinentes ao domínio social no qual esta ação tem função sistêmica, e que o observador considera como pertencente a este domínio. Este processo pode ser considerado como um processo de conscientização literária, no qual o observador é capaz de produzir uma descrição dos processos que envolvem suas ações e referir-se a eles como pertinentes a um sistema. No caso do ensino de literatura (e também da descrição historiográfica e do seu papel como disciplina num espaço acadêmico), este procedimento dá ao aluno a oportunidade de explicitar os procedimentos que o levariam à construção de um *texto* que ele vincularia aos seus pressupostos acionais numa ação interpretativa, por exemplo. Este tipo de leitura se aproxima do que o Construtivismo Radical e a CEL descrevem como observação de segunda ordem. Este tipo de observação seria aquela na qual um observador refere-se aos processos que fazem parte dos seus pressupostos, condições e contextos, ou seja, aos elementos que compõem a descrição semântica que ele constrói e

identifica como sua construção através de outra descrição semântica (descrição da descrição).

Desta forma, criando uma abordagem participativa do estudo da literatura, não se negligencia o seu aspecto de ação social e de construto cognitivo. A descoberta, e a descoberta do próprio aluno como descobridor, deve fazer parte do programa de cursos de literatura. Esta prática visaria valorizar a manifestação literária como um fazer social específico, dirimindo, assim, a intenção de transformá-la em estudos culturais, por exemplo, e ainda valorizando a literatura como manifestação da criatividade humana.

6.2 A historiografia literária e seu espaço sistêmico

Sugeri acima uma prática pedagógica que valorize a manifestação literária como um fazer social específico. Da mesma forma, pensei no papel que as histórias da literatura ocupam como elementos sistêmicos. Pelo que apresentei acima, posso sugerir que elas têm um lugar no sistema acadêmico. Isso não quer dizer que um experimento em historiografia da literatura não possa fazer parte da rotina de leitura de um participante do sistema literário que não esteja envolvido na construção de *participações multinível*. Muito embora não haja dados empíricos que ilustrem esta última hipótese e, mormente, se possa perceber o contrário, esta é uma possibilidade empírica que não pode ser descartada. A introdução do livro *Histoire littéraire aujourd'hui*, organizado por Henri Béhar e Roger Fayolle (1990), professores da universidade de Paris, dá conta desta questão e sugere que a produção de historiografias literárias são construídas de acordo com uma série de expectativas relacionadas à sua função num espaço social

Há sempre, e simultaneamente, várias maneiras de fazer história literária para diferentes públicos. Alguns a escrevem para a informação do homem culto e ela constitui, assim, uma parte do saber enciclopédico que lhe é proposto por coleções que pretendem uma grande divulgação. Outros a redigem para o ensino, principalmente para os níveis fundamental e médio, e a principal forma de expressão da história literária é o discurso dos manuais escolares. Finalmente, outros (mas talvez sejam os mesmos autores) fazem a história literária "para a ciência" e escrevem obras eruditas de especialistas, graças aos quais se afinam e se precisam nossos conhecimentos. (Béhar e Fayolle, 1990, p. 6).

Pensar o espaço da história da literatura significa, então, investigar os pressupostos que regem a sua construção nas suas dimensões sistêmicas e relacioná-las a sua agenda de referências. Neste trabalho, escolhi focalizar o que acredito ser a fatia maior que representa o relacionamento dos atores sociais com a historiografia, ou seja, a perspectiva da sua produção orientada para as ações no sistema acadêmico. Sobre esta representatividade, Paulo Franchetti (2005) professor do Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, sugere que a historiografia literária é geralmente percebida como

um conjunto de textos pouco extenso, que divide as estantes com a "teoria literária", e com os conjuntos majoritários da "crítica literária" e da "literatura", entendida como conjunto das obras, usualmente separadas de acordo com os estados nacionais a que pertencem os autores

O autor afirma também que o espaço de articulação das historiografias é maior do que o que pode se depreender das estantes das bibliotecas. A predominância dos estudos literários através da análise de contextos históricos e culturais numa perspectiva cronológica linear aponta para o fato de que a idéia de entender o fenômeno literário através de sua relação com um processo de organização historicista e classificatória estabelecida pela tradição da historiografia literária.

Segundo o mesmo autor, os programas dos cursos de Letras de várias universidades do país, indica que ensinar literatura significa usualmente ensinar 'história literária'.

Apesar do perigo da generalização descuidada, Franchetti observa que existem padrões de aproximação do fenômeno literário no espaço do ensino médio e fundamental descreve algumas etapas típicas deste processo

“1. Num primeiro momento, apresenta-se ao aluno um conjunto de traços literários, de procedimentos técnicos ou de temas, reunidos sob uma rubrica como Arcadismo, Romantismo ou Realismo. O objetivo parece ser, num segundo passo, fazer com que, dado um texto X, o aluno seja capaz de descobrir o “estilo de época” Y a que aquele texto pertence.

2. A seguir, identificados esses traços, passa-se a apresentar um conjunto de textos em que eles se encontram em evidência (nesse ponto, o organizador do livro ou apostila já tomou todos os cuidados para afastar textos e questões que não se enquadram bem no modelo...). O objetivo desta etapa parece ser colocar a observação de um número razoável de textos a serviço da confirmação da pertinência e importância dos traços com que se definiu o “movimento” ou “escola”.

3. Por fim, o normal é explicar as ‘escolas’, entendidas como um conjunto de procedimentos e temas e textos, por meio de um “panorama de época”, em que eles são postos em função de uma esquemática e superficial descrição da vida política e econômica do período.” (Franchetti, 2002).

Cyana Leahy-Dios (2004) também descreve a experiência de ensino de literatura a partir da sua posição de observadora e pesquisadora, como uma “leitura submissa, acrítica, e artrítica dos livros didáticos de literatura, ou de apostilas compensadas” (Leahy, 2004, p54). Ela ainda apresenta, baseada nas suas pesquisas no contexto escolar, a opinião de alunos que declaram ser o ensino de literatura “uma mistura mal feita e desnecessária de português com história” ou que tal estudo seria também “a melhor maneira de fazer alguém detestar ler”. (Leahy, 2004, p54).

No espaço do ensino superior o quadro não é muito diferente. É possível perceber também uma recorrência de estudos literários que se desenvolvem

como uma possibilidade de estabelecer um pano de fundo para os estudos lingüísticos ou como fundamento para uma escavação de pressupostos filosóficos. Além disso, o ensino da literatura está baseado numa análise de interpretações de textos a partir do que acima identificamos como uma pós-produção literária. Interpretar, portanto, parece ser o fim principal dos estudos literários. (Schmidt, 1983).

Apesar de intensas críticas a este modelo de abordagem da literatura, os documentos oficiais parecem reforçar a idéia de que a literatura ocupa um não-lugar como área de desenvolvimento de conhecimento próprio. Num breve exame dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, é possível perceber que, de 66 páginas da parte destinada ao debate sobre o ensino de Língua Portuguesa, a questão do texto literário e da literatura ocupou o singelo espaço entre as páginas 26 e 27. Espaço este mais significativo do que a diluição organizada no PCN do ensino médio, que na sua segunda parte, *linguagens, códigos e suas tecnologias*, trata apenas do conhecimento de língua portuguesa onde a literatura aparece como coadjuvante, e não como um dos conhecimentos específicos dos sistemas escolares.

Em nome de uma “relevância social”, os PCNS articulam uma resistência às formas não canônicas de expressão lingüística, pois, apontam a partir de sua perspectiva utilitarista, que estas não sejam potencialmente expressivas para o desenvolvimento de capacidades de negociação de sentido no sistema social. Esta posição reforça a crença de que as escolas são instituições “às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes consideradas essenciais à formação de todo e qualquer cidadão” (Soares, 2000: 84). Neste sentido é importante perceber que a escola referenda uma visão de mundo que representa

os conceitos de uma esfera social considerada dominante, não no sentido marxista do termo, mas no sentido sistêmico, que elege um padrão de referências para se entender os conceitos de realidade e sociedade que determinam o discurso majoritário³.

Sendo ou não uma redução positivista do processo de formação do cidadão, os PCNs sugerem um questionamento da natureza das práticas pedagógicas ao levarem em consideração os debates sobre o esgotamento de uma postura metodológica no espaço escolar. Esse esgotamento pode ser resumido nas críticas apontadas a partir da década de 80 do século passado por um conjunto de vozes articuladas em torno de uma guinada no ensino. Assim, no que tange a literatura como disciplina, criticava-se a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto, o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais, por exemplo. Muito embora os PCNs tenham tentado se orientar de acordo com essas críticas, no intuito de superar posturas tradicionais, sua perspectiva utilitarista reduz essa tendência e coloca em xeque avanços relevantes na percepção do fenômeno da linguagem. O trecho dos PCNs do ensino médio abaixo citado, por exemplo, sugere um conceito de linguagem inserida num sistema de coordenações que articulam o domínio e que aponta pra a reflexão das individualidades cognitivas sobre sua condição de observadores que operam

³ Acredito ser importante comentar que os Parâmetros Curriculares Nacionais visam modelar referências comuns ao processo educativo, além de referendar um conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. A partir de uma visão instrumental das habilidades de “interpretação” e “leitura de mundo”, os conhecimentos clássicos são articulados às perspectivas individuais e sociais. O objetivo desta articulação é a tentativa de se construir, através da leitura e interpretação da realidade, conhecimento prático, em busca de uma “... leitura bem sucedida (que) ocorre quando todos os participantes do evento de leitura compartilham o mesmo significado do texto e do evento” (Bloome 1983: 169).

na linguagem quando eles percebem que os objetos das suas distinções lingüísticas são objetos do seu domínio lingüístico.

Ao procurar compreender as linguagens e suas manifestações como sinônimos da própria humanidade, em busca de uma troca constante para a vida social, o aluno aprende a elaborá-las para fins determinados. Os recursos expressivos, com finalidade comunicativa, presentes nas linguagens, permitem a relação entre sujeitos de diferentes grupos e esferas sociais.

A aprendizagem do caráter produtivo da linguagem faz parte constante do controle sobre o texto que será elaborado. O fazer comunicativo exige formas complexas de aprendizagem. Deve-se conhecer o quê e o como, depois dessa análise reflexiva, tenta-se a elaboração, com a consciência de que ela será considerada dentro de uma rede de expectativas autorizadas.

Contudo, para alcançar tal objetivo, o sistema escolar compila e estratifica o conhecimento, dividindo em partes o que deve ser aprendido, planejando em quantos períodos (semestres, anos, séries, graus) e em que seqüência deve se dar esse aprendizado que é avaliando periodicamente, em momentos pré-determinados. Desse modo, em relação ao processo de desenvolvimento do conhecimento da língua, Soares sugere que,

...as escolas fragmentam e reduzem o múltiplo significado do letramento: algumas habilidades e práticas de leitura e escrita são selecionadas e, então, organizadas em grupos, ordenadas e avaliadas periodicamente, através de um processo de testes e provas tanto padronizados quanto informais. (...) A consequência disso é um conceito de letramento reduzido, determinado pela escola, muitas vezes distante das habilidades e práticas de letramento que realmente ocorrem fora do contexto escolar – um letramento escolar (Soares, 2000:85).

No item referente à questão da investigação e compreensão desenvolvidas em língua portuguesa, por exemplo, os PCN do ensino médio sugerem “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura, e as classificações

preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial” (PCNS,1999, p.47). Esta perspectiva induz a uma ligação visceral entre a percepção de uma estrutura temporal e de atenção a certas perspectivas cronológicas que destacam a recuperação de elementos tradicionais no espaço do sistema educacional. Se a intenção de se afastar de uma metodologia tradicional dos estudos seculares de língua portuguesa é presente, no que diz respeito ao fenômeno literário - diluído no ensino da língua - a proposta coaduna com as práticas convencionais da análise da literatura por um viés cronológico linear.

Assim entendido, o ensino da literatura parece ser parte do ensino da história. É história dos estilos de época, com atenção para os condicionantes sociais dos temas e das formas. Ensinar literatura, dessa maneira, seria ensinar uma parte considerada importante da história do país. Isso sugere a idealização de um processo de contato com a literatura que tem como objetivo desenvolver a capacidade do aluno de ler melhor o mundo, através do contato formal com as questões lingüísticas e literárias.

Esse processo é no mínimo uma redução do processo de construção do leitor. A literatura, desta forma, perde sua força sistêmica e passa a ser entendida como um meio de representação do sistema social.

Já apresentei acima alguns argumentos contra esta postura, especialmente por verificar, como no caso dos PCNs, que esta idéia possa levar a uma redução utilitarista da literatura.

Além disso, pensar o papel do ensino da literatura significa analisar a sua especificidade como uma ação sistêmica na sociedade. O caminho pelo qual o ensino da literatura poderia ser entendido como uma ação específica no

contexto do aprendizado escolar não deveria corresponder aos critérios de estabelecimento de uma possível função representativa, mas a partir de uma percepção deste processo como estando ligado a um tipo de socialização que se pauta não pela referência a realidade, mas por um processo de construção que envolve diversos elementos e, em especial, a linguagem. Isso quer dizer que os elementos que estão em jogo nas relações entre o sistema literário e outros sistemas na sociedade devem fazer parte do ensino da literatura. No caso específico das histórias de literatura, dados empíricos sobre as expectativas e ações do leitor, o seu agir enquanto consumidor de literatura, confrontado com os dados empíricos do seu domínio de ações, por exemplo, devem ser considerados na escritura de uma história literária e incorporados a sua constituição, no intuito de se observar como a sociedade se organiza, ensaiando no espaço acadêmico uma capacidade de reflexão e análise dos sistemas sociais que não é privilégio e nem a especificidade do ensino da literatura, mas uma possibilidade de abordagem de qualquer área no espaço acadêmico.

Neste capítulo, portanto, busquei situar a interpretação literária no contexto construtivista sistêmico proposto pela CEL e assim relacionar o papel desta prática interpretativa no contexto dos estudos acadêmicos da literatura. Tal dimensionamento é necessário, pois localiza o lugar da interpretação literária como um construto pós-processual no sistema literário. Além disso, situa este trabalho no quadro dos estudos literários como um estudo acadêmico da observação do agir pós-processual de leitores em fase de profissionalização no contexto acadêmico, ou seja, como um agir sub-sistêmico. Assim, ações como as interpretações, as análises e as histórias da literatura podem ser classificadas como um tipo específico de participações no sistema acadêmico. Participações estas que geram estímulos e perturbações no sistema que possam levar a novos estados sistêmicos (as pesquisas geram outras pesquisas que geram outras

construções e estabilizações dos conceitos e pressupostos do agir no sistema literário, por exemplo). No contexto das produções historiográficas da literatura este movimento reflexivo é extremamente importante por dois motivos básicos. O primeiro tem a ver com a sua própria natureza como construto. Numa perspectiva sistêmica ela poderia ser pensada como uma reflexão sobre estes processos de mudança de estados sistêmicos relacionados a uma seqüencialidade temporal, que, por sua característica sistêmica, seria condicionada como descrição a sua própria inserção histórica no sistema literário. Essa inserção deve ser também tema de sua própria configuração. O segundo motivo, que é na verdade uma questão, está ligado a sua função como produto no sistema literário. Visto a sugestão acima de que uma reflexão sobre ações sistêmicas implica numa observação de segunda ordem contextualizada sistemicamente. Se uma historiografia for pensada, então, a partir do seu relacionamento com perspectivas pedagógicas ela deve seguir uma sugestão como a acima e não se propor a estabelecer verdades absolutas e servir como um elemento que funcione como um texto que gere comunicados e desestabilizações sistêmicas. Isso significa privilegiar a organização dos elementos que fazem parte da historiografia de modo a possibilitar um engajamento alicerçado na experiência com estes próprios elementos, e não com as expectativas de uma ordenação baseada em perspectivas causais e teleológicas. Neste momento, gostaria então de observar uma série de histórias da literatura e analisar a natureza de suas propostas, no intuito de verificar seus objetivos e como elas construíram seu comprometimento com o sistema literário.