



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa

PPG-LET UFRGS

ISSN 1981-4526

<http://seer.ufrgs.br/nauliteraria>

Vol. 14 N. 01 2018

Literatura

Ensino de poesia em uma perspectiva subjetiva Education of literature on subjective perspective

Francisco Neto Pereira Pinto

Resumo: Nossa discussão insere-se no campo da didática da literatura e busca apresentar resultados preliminares de nossa pesquisa de doutorado e, para tanto, estabelece como objetivo refletir sobre o ensino de poesia em uma perspectiva subjetiva.

Palavras-chave: Ensino de literatura; poesia; leitura subjetiva

Abstract: Our discussion insert itself on the field of the didactics of literature and brings a preliminary results of our doctorate research. With that in view, we aim to reflect on poetry's teaching from a subjective perspective.

Keywords: Education of literature; poetry; subjective reading.

Considerações iniciais

O poeta-operário

Grita-se ao poeta:
“Queria te ver numa fábrica!
O quê? Versos? pura bobagem!
Para trabalhar não tens coragem.”
Talvez
ninguém como nós
ponha tanto coração
no trabalho.
Eu sou uma fábrica.
E se chaminés
me faltam
talvez
sem chaminés
seja preciso
ainda mais coragem.
Sei.
Frases vazias não agradam.

Quando serraís madeira
é para fazer lenha.
E nós que somos
senão entalhadores a esculpir
a tora da cabeça humana?
Certamente que a pesca
é coisa respeitável.
Atira-se a rêde e quem sabe?
Pega-se o esturjão!
Mas o trabalho do poeta
é muito mais difícil.
Pescamos gente viva e não peixes.
Penoso é trabalhar nos altos-fornos
onde se tempera o ferro em brasa.
Mas pode alguém
acusar-nos de ociosos?
Nós polimos as almas
com a lixa do verso.
Quem vale mais:
o poeta ou o técnico
que produz comodidades?
Ambos!
Os corações também são motores.
A alma é poderosa força motriz.
Somos iguais.
Camaradas dentro da massa operária.
Proletários do corpo e do espírito.
Somente unidos,
somente juntos remoçaremos o mundo,
fa-lo-emos marchar num ritmo célere.
Diante da vaga de palavras
levantemos um dique!
Mãos à obra!
O trabalho é vivo e novo!
Com os oradores vazios, fora!
Moinho com eles!
Com a água de seus discursos
que façam mover-se a mó!
(MAIAKÓVSKI, 2006, p. 97)

O poema do poeta russo Vladimir Mayakovsky é interessante para este trabalho porque fala da matéria-prima de que é feita a poesia e, igualmente, a que ela se destina. No entanto, antes de entrar nessas questões propriamente ditas, gostaríamos de frisar que o poema traz à tona certo desdém cultivado quando se compara o trabalho do poeta e, por extensão, o estudo da poesia ou mesmo sua leitura por prazer, com outras atividades pragmáticas, notadamente voltadas para o trabalho. Isso pode ser visto no seguinte fragmento: 'O quê? Versos? pura bobagem!' (MAIAKÓVSKI, 2006, p. 97). Contudo, do ponto de vista do eu poético, não há superioridade entre o trabalho do poeta e o do técnico, ou seja, todos são iguais, apenas suas ocupações diferem, contribuindo, cada um à sua maneira, para o bem estar

em sociedade.

Se trouxermos a força do argumento para o âmbito do ensino formal na escola pública, veremos que não há preferência de uma disciplina em relação a outra no currículo, uma vez que cada uma contribui de maneira específica para o desenvolvimento do educando e, na relação que estabelece com as demais, amplia seu raio de abrangência e expande seus horizontes e significados na teia global de sentidos. O lugar da poesia é, portanto, assegurado, e com méritos, e tanto é assim que os próprios documentos oficiais lhe reservam uma porção de importância ao incluírem o estudo da literatura na área de linguagens e oferecerem orientações específicas sobre como trabalhar o literário em sala de aula, tal como se pode ver nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (2000), nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (2002) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006).

Em que consistiria, então, a contribuição da poesia ao ensino? Se retornarmos ao poema, veremos que a materialidade da poesia se situa nos domínios da subjetividade e, aí, na fábrica de versos, o motor é o coração, e a alma é a poderosa força motriz. Isso nos faz lembrar as palavras de Georg F. W. Hegel (1997), quando diz que o verdadeiro objeto da poesia é o reino infinito do espírito, entendendo por isso os vastos domínios das representações interiores, ou da subjetividade. Em suas palavras:

efetivamente, a principal missão da poesia consiste em evocar à consciência a potência da vida espiritual, e tudo aquilo que, nas paixões e sentimentos humanos, nos estimula e nos comove ou desfila tranquilamente diante do nosso olhar meditativo, quer dizer, o reino ilimitado das representações, das ações, das façanhas, dos destinos humanos, a marcha e as peripécias do mundo e a maneira como é regido pelos deuses (HEGEL, 1997, p. 372).

Não fica difícil perceber o quanto o estudo da poesia na escola pode contribuir para o aprendizado de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, posto que o próprio da poesia é trabalhar o infinito reino da subjetividade humana. Isso evidentemente não é pouco, especialmente nos dias de hoje, quando muito se fala em subjetividades fragmentadas, erráticas ou em trânsito. Para quem alegar que esse tipo de uso do literário não é o bastante, podemos considerar o lado objetivo da tessitura do texto literário, que faz concertar a técnica, testemunha de um trabalho consciente com a ordem da língua. Desse modo, quer a ênfase seja no conteúdo, quer na expressão, ou, ainda, em ambos, acreditamos que, embora reconhecendo as muitas formas de manifestações artísticas existentes e seu

potencial de saciar a sede humana de arte, a poesia ainda conserva nesta direção seu potencial. Mais uma vez é Hegel (1997, p. 372-3) quem diz: “a poesia sempre foi, e continua a ser, a fonte na qual o homem sacia a sua sede de conhecer, o seu desejo de instruir. Aprender e ensinar é comunicar e assimilar-se o conhecimento do que existe”.

Posto isso, enfatizamos que, neste trabalho, daremos ênfase ao lado subjetivo da experiência que se realiza mediante a leitura/estudo da poesia, devido ao rumo a que se inclinou o ensino da literatura no Brasil. Ao que parece, tal caminho é similar ao que aconteceu também em outros lugares, como, por exemplo, na França, segundo o que nos diz Tzvetan Todorov (2009) em *A literatura em perigo*. Partimos do pressuposto de que a educação literária, no Brasil, tem sido orientada na escola básica majoritariamente por abordagens objetivas (JOVER-FALEIROS, 2013; REZENDE, 2013), com prejuízos à subjetividade, retirando, assim, a força que a literatura tem de falar do próprio ser humano em sua plenitude, para aludir aos argumentos de Todorov. Firmamos, então, a tese de que a leitura literária subjetiva é tão necessária e legítima quanto a leitura objetiva e, por esta razão, nossa tônica pende para o lado subjetivo da experiência da leitura literária, considerando que, talvez, essa porção seja o maior alvo do poeta ao fabricar seus versos, pois, como ainda diz Maiakóvski, no poema em tela, 'nós [poetas] polimos as almas/com a lixa do verso'.

Assim, consignamos que, neste texto, nosso objeto é o ensino da literatura, com ênfase na poesia, segundo um ponto de vista subjetivo da leitura literária. Por este tipo de leitura entendemos, na esteira de Langlade (2013), uma leitura que leva em conta o investimento emocional, psicológico, estético e moral por parte do leitor. Dito isso, gostaríamos de esclarecer que, neste artigo, estamos divulgando os primeiros resultados, bastante preliminares, de nossa pesquisa de doutorado, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico voltada à leitura de literatura de um ponto de vista subjetivo. Assim, vamos dividir esta exposição em algumas partes para melhor desenharmos nossa proposta. No primeiro momento, vamos tentar responder à seguinte pergunta: por que uma pesquisa voltada à leitura subjetiva de literatura? Em segundo lugar, nos questionamos sobre por que dar ênfase à poesia e como trechos de uma entrevista com Carlos Drummond de Andrade depõem em favor deste tipo de leitura para o texto poético? E, por fim, como o conceito teórico de comunicação e o estético de *katharsis* favorecem o tipo subjetivo de leitura literária?

1 Por que pesquisar sobre leitura subjetiva de literatura?

Talvez até os anos 1960 fosse derrisório procurar justificar a relevância de um projeto de pesquisa voltado para o literário, posto que, em grande parte do mundo ocidental, como diz Wolfgang Iser (2002, p. 930), “a literatura era a pedra de toque da educação na sociedade burguesa, que enobrecia quem quer que contasse com ela, independente de posses, posição ou profissão”. No entanto, o prestígio da literatura, no ensino, não se manteve incólume durante a segunda metade do século XX. Na verdade, nos últimos 50 anos a pergunta por que estudar literatura tem sido um lembrete do descrédito que a sociedade vem emprestando à educação literária, por não mais enxergar nesta sentido e finalidade. Data essa nova configuração, como diz Regina Zilberman (2008, p. 50), “fala-se já há algum tempo na crise do ensino da literatura”. Essa crise, por seu turno, tem tido como um dos méritos mobilizar um esforço significativo por parte de vários estudiosos dos campos dos estudos literários e da educação no sentido de reabilitar a importância da literatura no ensino formal como também de elaborar propostas capazes de responder ao impasse do ensino literário, cuja crise é dada como fato não somente no Brasil mas em vários países, tanto das Américas como europeus (PERRONE-MOISÉS, 2008).

Hoje, no Brasil, no segmento formal da escola pública básica, que é nosso principal foco, parece-nos que a questão mais urgente não é mais assegurar a importância da literatura nem tampouco sair em defesa de um seu lugar, dado que, a julgar pelos documentos legais já citados, trata-se de algo pacífico. No entanto, como formar leitores efetivos de literatura que assumam o texto literário como parte de sua vida em uma relação que ultrapasse os anos escolares ainda é um desafio. Muitos trabalhos têm sido propostos no sentido de ressignificar o ensino da literatura de modo a torná-lo mais apropriado aos novos tempos e à realidade da escola pública brasileira. Contudo, tal multiplicidade e variedade de propostas têm sido elaboradas, mormente, segundo uma perspectiva objetiva, em detrimento de uma abordagem mais subjetiva do texto literário, o que corresponde, para adaptar aos nossos propósitos o entendimento de Tzvetan Todorov (1973, p. 13), a “um dos sonhos do positivismo em Ciências Humanas”.

O interessante é que o desprezo pela subjetividade por ocasião do estudo do texto literário é algo que se estende da academia à escola básica, quer dizer, principia pelo posicionamento adotado por pesquisadores acadêmicos e reflete no modo como o professor da

educação básica conduz a educação literária, evidenciando, assim, um elo entre esses níveis de ensino. Estamos, nesse sentido, acolhendo e alargando o argumento de Neide Luzia Rezende (2013, p.11), de que os modelos de estudo da literatura na academia, orientados geralmente pela história da literatura – linear e progressiva – e pela análise e interpretação dos gêneros, em grande medida reforçados por trabalhos do campo da pedagogia da literatura, acabam por ser “transpostos para o ensino fundamental e médio em uma perspectiva estritamente técnica”.

É bem provável que, à primeira vista, pareça leviano afirmar que os trabalhos voltados para o letramento literário e ensino da literatura que têm circulado no campo da didática da literatura reforcem esse tipo de ensino. Acertadamente há uma recusa maciça do ensino literário segundo uma perspectiva da história da literatura, em favor do trabalho com a própria literatura com vistas à experiência literária e, nesse sentido, variam as propostas, porém quase nunca se abandona o apego à forma. Para ilustrar, trazemos uma citação de Leila Perrone-Moisés, retirado de um de seus artigos sobre o ensino da literatura, que bem pode representar este posicionamento de valorizar mais a técnica, a forma, a engenhosidade da linguagem. A orientação é a seguinte: “o tema não deve ser predominante na escolha [da obra a ser trabalhada em sala de aula], porque o que caracteriza a obra literária é o ‘como’ e não ‘o que’, sendo que a significação não está, nela, separada da forma” (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 48 – ênfase no original).

Trata-se de um ensino da literatura mais voltado para o ‘como’, quer dizer, como o tecido de linguagem é trabalhado para dizer o que diz, ao passo que ‘o que’ deve ser de importância secundária, uma vez que, conforme a estudiosa, é aquele primeiro aspecto, e não esse último, que caracteriza uma obra literária. Quando se trata da leitura literária na escola básica, essa mesma castração da subjetividade se impõe, sancionada por todos esses discursos objetivos de que vimos falando. Observemos, nessa direção, o que diz Rita Jover-Faleiros (2013, p. 132), sobre o que perceberam seus orientandos sobre o ensino de literatura em escolas públicas em seus relatórios de estágios: “experiência subjetiva, por um lado, e constatação, por outro, de uma prática do ensino que *não* dá lugar a manifestações mais subjetivas da experiência de leitura literária, ao sancionar um tipo de leitura, técnica e objetiva, em detrimento da primeira” (ênfase nossa).

Há, conforme se observa, uma certa continuidade de sentidos entre o discurso acadêmico e o que se observa da prática na educação básica. No entanto, nem todos os

estudiosos acadêmicos concordam com esse posicionamento quanto ao assunto. Annie Rouxel e Gérard Langlade se posicionam contra a abordagem formalista profundamente enraizada na tradição do ensino literário. Para esses autores, essa abordagem, com suas derivações tecnicistas, constituem o que ela chama de “demônios didáticos do formalismo” (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 23) e, para se livrar deles, “é preciso levar mais em conta a dimensão subjetiva da leitura e as realizações efetivas dos sujeitos leitores, alunos, estudantes, professores” (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 23).

Ainda sobre a leitura subjetiva, há um aspecto que precisa ser levado em consideração e discutido mais a fundo, que é a noção de valor, posto que, para nos valer do raciocínio de Egon Rangel (2007), assim como há uma concepção dominante do que vem a ser a boa literatura que deve ser ensinada na escola há, igualmente, uma “concepção do que deva ser a ‘boa leitura’” (RANGEL, 2007, p. 131 – ênfase no original). Visto por este ângulo, o desprezo pela leitura subjetiva na escola não se dá gratuitamente. Ele se justifica pelas concepções de valor associadas à leitura literária, que informam a boa e a má leitura e, conseqüentemente, quais modos de leitura são aí aceitáveis. É significativo, nesse sentido, levar em consideração que, como diz Márcia Abreu (2006), a escola tende a se aproximar da opinião dos intelectuais e a esquecer e até mesmo a estigmatizar o gosto das pessoas comuns – grupo no qual se insere, em grande medida, os alunos da educação básica brasileira –, que, no geral, se interessam mais pelo conteúdo que pela forma do texto literário ou, em outras palavras, pela leitura subjetiva. Não seria, contudo, este tipo de leitura igualmente legítima? Eis, pois, os ganhos que nossa pesquisa tenciona proporcionar.

2 Por que dar ênfase à poesia?

A razão de termos escolhidos para nossa pesquisa a poesia e não a prosa se deve ao fato de que, se, por um lado, a leitura literária já é escassa na escola, por outro, mesmo quando ela se faz presente, o lugar reservado à poesia em grande medida é a ausência. Contudo, em um verso de seu poema *o canto do mel*, Federico Garcia Lorca (1976, p. 42), já dizia:

(Assim o mel do homem é a poesia
que mana de seu peito dolorido,
de um panal com a cera da lembrança

formada pela abelha interior)
(parêntese no original)

O poema destaca uma dupla função curativa a que se pode atribuir à poesia. Primeiro, ao emanar do peito dolorido do poeta, ela ameniza sua dor e, pela sua leitura, é o peito dolorido do leitor que ela cura. Logo se vê que não há por que a poesia ficar ausente das aulas de literatura. Em adição, como diz Alfredo Bosi (2000, p. 259), “durante milênios e certamente antes da invenção da escrita a poesia habitou entre os homens para seu encantamento e consolo”, o que nos faz ver que a poesia tem o poder e é adequada ao saciamento da necessidade que o homem tem de arte, muito embora, é claro, não seja a única forma de literatura e de arte a que se possa atribuir esse privilégio.

A poesia, no entanto, na educação básica, tem sido estudada, sobretudo, pelo viés formalista. Isso quer dizer que a ênfase recai, geralmente, no modo como a linguagem é arranjada no plano formal bem como sobre as características do movimento de época e, ainda, sobre os dados biográficos e bibliográficos do autor, com prejuízos para abordagens mais subjetivas do poema em sala de aula. Não há razão, contudo, para que seja somente assim. Ler um poema em uma aula de literatura, fazendo consertar as próprias experiências com as imagens desenhadas no texto não seria atentar contra a finalidade poética pretendida pelo autor ao escrevê-lo ou mesmo contra o caráter estético da obra de arte. Tem sido, antes de mais nada, um ataque ao gosto construído por certa vertente dos estudos literários que tem tornado o modo formalista de ler a variante dominante na educação básica.

Tomando o ponto de vista do poeta Carlos Drummond de Andrade, tido por muitos como um dos grandes três poetas brasileiros do século XX, ao lado de Manuel Bandeira e João Cabral de Melo Neto, a leitura subjetiva seria também indesejável? É o que vamos tentar apreender de um de seus textos metapoéticos e, depois, de fragmentos retirados de uma entrevista concedida por ele.

Uma breve uma longa, uma longa uma breve
uma longa duas breves
duas longas
duas breves entre duas longas
e tudo mais é sentimento ou fingimento
levado pelo pé, abridor de aventura,
conforme a cor da vida no papel.
(ANDRANDE, 2002, p. 25)

Percebe-se nas três primeiras estrofes do poema uma referência à forma, segundo

padrões clássicos de contagem métrica, ao passo que o próprio poema adota o estilo de verso livre para a comunicação poética. Como poesia é arte que se faz com palavras, a técnica, a forma é, sem dúvidas, importante para sua compreensão e fruição. Contudo, a partir da quarta estrofe o eu lírico chama a atenção para a experiência humana que subjaz à forma: o sentimento ou o seu fingir; a cor da vida. É possível que seja tal experiência o que se perde com o ensino de literatura que valoriza sobretudo a técnica ou mesmo a história da literatura.

No entanto, ao fazer versos, o que em especial o poeta gostaria de compartilhar? Apenas a forma? Ou o trabalho com a técnica refletiria uma escolha mais adequada para se transmitir algo mais, quer dizer, sentimentos, fingimentos, a cor da vida? Respostas a esse tipo de perguntas podem ser visualizadas na entrevista que Geneton Moraes Neto, que também foi editor de Drummond, fez com o poeta e que se encontra no livro *Dossiê Drummond*, de 2007. Destacamos, a seguir, alguns trechos das falas de Drummond que despertam nossa curiosidade sobre seu fazer poético.

Excerto 1

Tiver apenas o desejo de exprimir as minhas emoções. Eu sentia necessidade de que elas soltassem; era um problema mais de ordem psicológica que de outra natureza. Consegui manifestar os meus sentimentos e a minhas emoções em determinadas ocasiões e me senti, por assim dizer, recompensado (MORAES NETO, 2007, p 43).

Excerto 2

Obtive o prêmio que eu mais poderia desejar. Era o seguinte: dizer coisas que mexiam comigo por dentro e buliam comigo. Aquelas coisas saíram e despertaram uma certa compreensão de uma parte das pessoas (MORAES NETO, 2007, p 44).

Excerto 3

Não tive um projeto de vida literária. As coisas foram acontecendo ao sabor da inspiração e do acaso. Não houve nenhuma programação. Por outro lado, não tendo tido nenhuma ambição literária, fui mais poeta pelo desejo e pela necessidade de exprimir sensações e emoções que me perturbavam o espírito e ne causavam angústia. Fiz de minha poesia um sofá de analista. É esta a minha definição de meu fazer poético (MORAES NETO, 2007, p. 59).

Se nos estudos literários, como diz Perrone-Moisés (1998), a subjetividade sempre foi um problema, no fazer poético drummondiano, por seu turno, ela seria a força motriz que subjaz à obra de um dos maiores poetas brasileiros do século XX, conforme ilustram os excertos. Percebemos, assim, que tanto o texto metapoético como os excertos 1 e 3 depõem a favor de uma solicitação da subjetividade no fazer poético de modo explícito e deliberado. Em outros termos, eram as emoções, os sentimentos e as necessidades psicológicas do poeta que o

moviam em seu trabalho artístico. Diríamos, então, que primeiro era ressaltada a subjetividade e, depois, a forma como escolha e trabalho árduo para a melhor comunicação poética do que se passava em seu íntimo.

O excerto 2 abre brecha para entrevermos a satisfação do poeta com o tipo de leitura que estamos advogando, ou seja, a leitura subjetiva. Em seus termos, o seu maior prêmio é que as coisas que mexiam e buliam com seu íntimo despertassem a compreensão de uma parte das pessoas. Não se trata, obviamente, de uma fruição proporcionada pela forma, mas sim do ressoar do conteúdo subjetivo da poesia na subjetividade do sujeito leitor.

3 A leitura subjetiva do ponto de vista da teoria da literatura e da estética

Para tratar da leitura subjetiva escolhemos em especial dois textos que apontam em duas direções que consideramos bastante oportunas: o relacionamento com o texto literário do ponto de vista teórico-metodológico, de um lado e, do outro, do estético. O primeiro texto que baseia essa discussão é de Iser (2002) “Problemas da teoria da literatura atual: o imaginário e os conceitos-chave da época”, e o segundo, de Jauss (2002), “O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*”. No primeiro texto, a atenção recai especialmente sobre o conceito de comunicação, ao passo que, no segundo, sobre o de *katharsis*. É bem verdade que há uma constelação de abordagens teórico-metodológicas que facultam olhar o texto literário dos mais diversos ângulos. Contudo, subjacente a tal multiplicidade, se pensadas suas condições constitutivas, argumenta Iser (2002, p. 934-35), é possível reconhecer “conceitos-chave determinados, sobre os quais elas repousam e que apresentam para exploração dos textos”. Isso significa dizer que as teorias literárias e seus respectivos métodos têm sempre algo de correspondente a tais conceitos, que o autor chama ainda de 'marcas de época': a *estrutura*, a *função* e a *comunicação* que, “em relações diferenciadas e sob dominantes mutáveis (...) constituem os conceitos de orientação central na análise da literatura” (ISER, 2002, p. 935).

Os conceitos de estrutura e de função permitem compreender como se realiza a tessitura semântica do texto e sua relação com seu contexto maior, quer dizer, levam em consideração as realidades intra e extratextuais. Resta, no entanto, esclarecer como texto e leitor se relacionam e, ainda, como um texto sobrevive ao seu momento de produção e continua a significar em situações, contextos e épocas diversos, provocando, possibilitando e

suscitando leituras diferentes, carência que, em grande medida, é suprida pelo conceito de comunicação.

O conceito de comunicação, como se pode perceber, focaliza em especial a interação entre texto e leitor, considerando que, como vimos, o texto literário organiza realidades intra e extratextuais que, por seu turno, só encontrarão concretude na leitura de fato realizada pelo leitor. Nos termos de Iser (2002, p. 944), “para uma abordagem do tipo comunicacional, as estruturas têm o caráter de indicação pelas quais o texto se converte em objeto imaginário, na consciência de seu receptor”.

É interessante que, pelos conceitos de estrutura, função e comunicação, se possa empreender a abordagem do texto literário tomando-o como processo que põe em interação as estruturas, a ambiência e os receptores. Neste ponto, queremos dirigir nossa atenção à figura do receptor em sua relação com o texto literário segundo a perspectiva da comunicação, levando em consideração a questão da leitura subjetiva. Como vimos, as abordagens segundo a estrutura e a função não levam em consideração o leitor, tampouco sua subjetividade. Porém, na do tipo comunicação, a relação texto-receptor é focalizada segundo um modelo de interação que envolve tanto aspectos intelectuais como emocionais, ou tanto objetivos como subjetivos. Segundo Iser (2002), é o código do leitor que determinará quais relações do texto com o mundo serão concretizadas no ato da leitura bem como também quais seleções o próprio leitor efetuará no texto.

Evidentemente, tais seleções não são orientadas apenas por critérios objetivos, portanto intelectuais, mas também por preferências subjetivas, para as quais concorrem o emocional, e mesmo o espiritual, e é neste sentido que entendemos as palavras do autor, quando ele fala de uma “utilização seletiva do texto pela capacidade do receptor” (ISER, 2002, p. 945). Consideramos, assim, que a abordagem do tipo comunicacional compreende, por parte do leitor, tanto o investimento intelectual quanto emocional e espiritual no ato da leitura literária, posto envolver, como vimos, uma estrutura interna e outra externa. Em termos do interno, a leitura demanda conhecimentos de cunho intelectual como, por exemplo, de funcionamento da ordem da língua, como sua sintaxe. Por outro lado, a estrutura externa possui seus valores e normas, que, certamente, não podem ser avaliados e aceitos ou recusados apenas a partir de um posicionamento intelectual, mas demandam, fortemente, o funcionamento subjetivo do ato de ler, levando a cabo, assim, o que o autor chama de experiência do texto.

Por estas razões, uma leitura, mesmo quando de uma mesma obra e praticada por um mesmo leitor, jamais poderá ser igual, pois o leitor será sempre e, conseqüentemente, outra será a obra. As conseqüências desse entendimento para a prática pedagógica do professor de literatura poderá ser positiva, visto que obra, leitura e leitor entram em uma relação de totalidade, sendo significados plenamente. Ou seja, não são apenas aspectos objetivos ou subjetivos que contam no ato da leitura, mas sim o conjunto. Por esse ângulo, privilegiar apenas uma dimensão da leitura literária seria impor obstáculos a que a experiência com o texto se realizasse por completo, permitindo-a apenas parcialmente, ao negligenciar o potencial que tanto a obra quanto o leitor podem oferecer um ao outro. Vê-se, então, que o conceito de comunicação justifica, do ponto de vista teórico-metodológico, a leitura subjetiva de um texto literário.

No que tange às questões estéticas, abordadas no segundo texto indicado, interessa-nos explorar o conceito de *katharsis*, ou o prazer catártico. No texto, Jauss (2002) fala de três processos de experiência estética: a *poiesis*, que diz respeito à atividade criadora, por meio da qual o artista supre suas necessidades e dela deriva prazer; a *aisthesis*, que engloba o prazer derivado da percepção sensível e intelectual, cujos fundamentos remontam à *Poética*, de Aristóteles (2005). Nela, o pensador clássico fala do prazer que se pode derivar ante uma técnica perfeita de imitação como também ao reconhecer uma imagem original no imitado. Finalmente, Jauss se refere à *katharsis*, processo pelo qual, por meio da leitura, o leitor se identifica com as pessoas em ação e, projetando-se nelas, dá livre curso a suas paixões, a partir do que advém seu prazer. Nesse sentido, também Aristóteles fala de uma emoção trágica e, quanto às ideias de um texto trágico, em seus termos, “divide-se em demonstrar, refutar, suscitar emoções quais compaixão, temor, cólera e todas as congêneres, e ainda exagerar e atenuar” (ARISTÓTELES, 2005, p. 40). Gostaríamos de destacar que, segundo nosso entendimento, a emoção de que fala Aristóteles nesse trecho vai além do fascínio pela linguagem, e envolveria o estado de ânimo e a psique do espectador.

Esta é uma das possíveis leituras que se pode fazer da *katharsis* aristotélica, visto haver um leque de interpretação para o conceito, como bem atesta a coletânea organizada por DUARTE, R. et al (2002). José Luiz Fiorin (2008), por sua vez, afirma que há duas grandes interpretações da noção de *katharsis* em Aristóteles. A primeira estaria relacionada à vivência, durante a tragédia, pelo expectador da experiência do herói, “o que leva à experiência do terror e da piedade, de tal forma que aprende a distanciar de si esses estados patêmicos”

(FIORIN, 2008, p. 41) e, deste modo, apenas as emoções disfóricas e relacionadas ao herói despertariam emoções catárticas. Contudo, a segunda interpretação diz que “a vivência das dores das personagens propicia o alívio das próprias tensões” (FIORIN, 2008, p. 41) e, nesse sentido, percebemos um alargamento do rol de personagens capazes de suscitar o processo catártico – a identificação não se restringe apenas ao herói, mas também com outros personagens do universo instaurado no texto literário.

Parece-nos que, para Jauss (2002), *khatarsis* comportaria essas duas grandes interpretações a um só tempo e, em seus termos, o conceito se relaciona aos “afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte ou espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique” (JAUSS, 2002, p. 101). Por esta ótica, o prazer elementar integra a experiência estética de forma legítima, ou seja, a reação passional do sujeito que lê não constitui impureza do ponto de vista estético, ao contrário, integra a função básica da obra de arte, a comunicativa. Desse ângulo, o leitor não se vê compelido a purgar suas emoções, de modo a serenizá-las, na apreciação do objeto artístico, pois o leitor “pode ser afetado pelo que se apresenta, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa, como se participasse de uma cura” (JAUSS, 2002, p. 87).

Percebemos, a partir dos conceitos de comunicação e de *khatarsis*, que é possível justificar, tanto do ponto de vista da teoria literária como da estética, a adoção, no campo da didática da literatura, da abordagem subjetiva da leitura literária. Não se trata, contudo, de rejeitar o que se tem feito atualmente com base na história da literatura, no estudo da forma e do contexto, mas de complementar o quadro do ensino da literatura pelo resgate da emoção e da percepção subjetiva do leitor, na esperança não somente de oferecer uma visão mais completa do que a literatura tem a oferecer, mas também de facultar outras formas de contato com o literário àqueles que, pela primeira vez, já na escola, se aproximam da literatura. Para eles, a leitura subjetiva poderia não somente ser mais fascinante, como, também, atuar como um gesto de inclusão.

Considerações Finais

Neste breve texto procuramos compartilhar os resultados embrionários da pesquisa que desenvolvemos atualmente durante o curso de doutorado. Não se trata, pois, de tornar a

discussão algo denso, mas de, ao colocar por escrito nossos resultados, permitir que o desenho fique mais claro, e que colegas leitores que ensinam literatura ou que pesquisam sobre didática literária, possam perceber estas reflexões como feixes de luz que se precipitam sobre a leitura subjetiva no ensino de literatura. Em poucas palavras, nossa ambição não era somente discutir sobre a natureza da leitura subjetiva, mas mostrar como ela é essencial e legítima no estudo da leitura, e em particular da poesia, na educação básica.

Uma abordagem subjetiva não atenta contra o projeto literário do poeta Carlos Drummond de Andrade, como possivelmente seja o caso de muitos outros autores. Ela se faz legítima do ponto de vista teórico-metodológico em teoria literária bem como do prisma da estética. Nossa tese, assim, é que a desvalorização da leitura subjetiva de literatura se dá em função de uma visão formalista dominante em boa parte dos estudos literários, que principia na academia e se estende até a educação básica. Acrescentar, contudo, ao estudo da forma a leitura subjetiva poderia ser um gesto que ajudasse aos alunos da escola básica a gostar de poesia. Isso já seria, em si, incluí-los socialmente, posto que fruir as artes, e portanto a literatura, é um direito humano básico, cuja via de acesso instituída de modo formal é a escola.

Referências

ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002

ARISTÓTELES. *A poética clássica*. Tradução de Jaime Bruna. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. 8 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Médio*. Brasília: MEC/ Semtec, 2006.

_____. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/ Semtec, 2000.

DUARTE, R. et al. *Kátharsis: reflexos de um conceito estético*. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.

FIORIN, J. L. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.

HEGEL, G. W. F. *Curso de estética: o sistema das artes*. Tradução de Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ISER, W. Problemas da teoria da literatura atual: o imaginário e os conceitos-chave da época. Tradução de Luiz Costa Lima. In: LIMA, L. C. *Teoria da literatura em suas fontes*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002. p. 927 - 51.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. Tradução de Luiz Costa Lima e Peter Naumann. In: JAUSS, H. R. et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002. p. 85-103.

JOVER-FALEIROS, R. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p.111 – 134.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A. LAGLAND, G.; RESENDE, N. L.(Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LORCA, F. G. *Livro de poemas: canções e outras poesias*. Tradução de Oscar Mendes. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.

MAIAKÓVSKI. *Vida e poesia*. Tradução de Emílio Guerra e Daniel Fresnot. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MORAES NETO, G. *Dossiê Drummond*. 2 ed. São Paulo: Globo, 2007.

PERRONE-MOISÉS, L. *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. O ensino de literatura. In: NITRINI, S. et al. (Org). *Literaturas, artes, saberes*. São Paulo: Hucitec, 2008. p.13-22.

RANGEL, E. O. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis. In: PAIVA, A. et. al. (Orgs). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 127-46.

REZENDE, N. L. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, A. LAGLAND, G.; RESENDE, N. L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 7-18.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G. Apresentação dos coordenadores franceses. In: ROUXEL, A. LAGLAND, G.; RESENDE, N. L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 20-24.

TODOROV, T. *Estruturalismo e poética*. Tradução de José Paulo Paes e Frederico Pessoa de Barros. 4 ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, R. Literatura, escola e leitura. In: FABIANA DOS SANTOS, J.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). *Literatura e ensino*. Maceió, AL: Edufal, 2008, p. 45-60.