

A TENSÃO ENTRE *UTILIZAR*  
E *INTERPRETAR* NA RECEPÇÃO  
DE OBRAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA:  
REFLEXÃO SOBRE UMA INVERSÃO DE  
VALORES AO LONGO DA ESCOLARIDADE

Annie Rouxel

(Tradução: Marcello Bulgarelli)

A obra de Umberto Eco *Seis passeios pelos bosques da ficção* relata, em seu primeiro capítulo, a seguinte anedota: depois da publicação de *O pêndulo de Foucault*, um amigo de infância, que Eco não via há muito tempo, escreveu-lhe para reclamar do fato de ele ter utilizado no romance a patética história de seu tio e de sua tia. Tendo se identificado de tal modo à história, esse amigo acreditou reconhecer ali acontecimentos ocorridos em sua própria família. Ora, as personagens descritas por Eco foram criadas a partir de uma história de sua própria infância, concernente a um de seus tios e a uma de suas tias que realmente existiram.

E Umberto Eco comenta:

O que aconteceu ao meu amigo? Ele procurou no bosque<sup>1</sup> aquilo que se encontrava em sua memória pessoal. Se passeio pelo bosque, estou autorizado a utilizar cada experiência, cada descoberta para tirar ensinamentos sobre a vida, sobre o passado, sobre o futuro. Mas, como o bosque foi construído para todo mundo, eu não devo procurar, aí, fatos e sentimentos que digam respeito apenas a mim. Ao contrário, tal como escrevi em duas obras recentes, *Os limites da interpretação e Interpretação e superinterpretação*, não interpreto um texto, mas o utilizo. Não é proibido utilizar-se de um texto para sonhar de olhos abertos – nós todos o fazemos de tempos em tempos. Mas sonhar de olhos

1 Metáfora do texto narrativo.

abertos não é uma atividade pública. Isso nos leva a caminhar pelo bosque narrativo como se este fosse nosso jardim privado...

Eco distingue utilizar/interpretar :

O leitor empírico é todo mundo, nós todos, você e eu quando lemos um texto. Pode-se ler de mil maneiras, lei alguma impõe uma maneira de se ler e, frequentemente, utiliza-se o texto como receptáculo de suas próprias paixões, que provêm do exterior do texto ou do que o texto suscita fortuitamente nele.<sup>2</sup>

Essa oposição estava já presente em *Lector in fabula* (1985, p. 73), onde o semioticista distingue “a utilização livre de um texto concebido como estímulo da imaginação e a interpretação de um texto aberto”. Presente também em *Os limites da interpretação*,<sup>3</sup> onde a dicotomia é explicitada pela oposição *intentio operis/intentio lectoris*.

Eu gostaria de voltar a essa oposição, aprofundar, questionar, interrogar sua legitimidade, perceber suas ocorrências em sala de aula.

Seguindo o discurso de Umberto Eco, à luz de diversos exemplos que ele propõe nas três obras mencionadas, é fácil evidenciar as três oposições a seguir como constitutivas da distinção entre utilizar e interpretar.

1. Essa distinção repousa sobre uma oposição no uso que é feito da obra: utilizar refere-se à esfera privada e à pesquisa de uma significação para si; interpretar é uma atividade da esfera social e implica a busca de uma significação senão universal ao menos consensual na comunidade cultural onde foi produzida a obra.

2. Porém, correlativamente, e mais profundamente, o que se distingue nessa oposição é a fonte do saber e sua extensão:

– Utilizar repousa sobre a experiência que o leitor tem do mundo; interpretar convoca algumas vezes sobretudo um saber sobre a literatura.

2 ECO, U. *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*. Paris: Éditions Grasset, 1996, p. 16-17.

3 ECO, U. Paris: Éditions Grasset, 1990, p. 39 e 40.

– Utilizar remete a uma experiência limitada ao universo pessoal dominado por crenças; interpretar supõe uma experiência rica e diversa (uma vasta enciclopédia, uma ampla biblioteca interior).

3. O que está igualmente em jogo é a natureza da atividade intelectual: utilizar é “sonhar com olhos abertos”; interpretar supõe uma abordagem heurística fundada sobre inferências; a interpretação liga-se ao modo de pensar racional. Essa oposição se declina da seguinte maneira:

– Atividade de pensar caracterizada pela liberdade (liberação do imaginário e projeção de pulsões) *versus* atividade de pensar constricta (tendo em conta um certo número de parâmetros: subjetividade controlada).

– Concernente à relação com o texto: com a utilização, o texto é dominado ou pré-texto; com a interpretação, é o equilíbrio entre “direitos do texto” e “direito do leitor” que é buscado.

Essa análise suscita um certo número de questões: as duas atividades são incompatíveis? Uma alquimia seria possível? Seria desejável? Sob quais condições?

### Estado dos lugares

Consideremos a realidade da escola e a aprendizagem da interpretação.

Na escola primária, os documentos oficiais para o ciclo 3 [último ano do ensino fundamental I, crianças com dez, onze anos] apresentam a interpretação como a segunda fase da atividade de leitura ligada à dimensão social da leitura em classe, pois ela se afirma no confronto com o outro, dentro do conflito sociocognitivo.

No ensino fundamental II, o termo interpretação não aparece nos textos oficiais. É sobretudo questão de “desenvolver a capacidade de ler” e de “suscitar o gosto pela leitura”.

No ensino médio, a interpretação é apresentada como a fase de conclusão da leitura analítica, fase que sucede à observação metódica dos elementos constitutivos do texto. Essa atividade envolve conhecimentos complexos. Ela é, de fato, uma metaleitura e requer a postura crítica e distanciada, característica de uma leitura letrada.

No que concerne às práticas de leitura, e particularmente aos comportamentos dos alunos, observa-se uma paradoxal inversão de valores ao longo da escolaridade. Enquanto se ensina os mais jovens a se autodescentrar e desconfiar de sua subjetividade, pede-se hoje aos alunos do ensino médio que se envolvam intelectualmente e afetivamente nas obras que leem, até mesmo as utilizem em seus diários de leitura.

Essa constatação se verifica na observação das interações orais produzidas nas aulas do ciclo 3 e na análise de comentários literários e dos diários escritos pelos colegas.

Detenhamo-nos por um momento nesta coleta de dados:

Os programas da escola primária incluem a leitura de contos “adaptados”, entre os quais o álbum *Mina je t'aime* de Patricia Joiret, ilustrações de Xavier Bruyère.

No ensino médio, os documentos analisados foram os comentários literários do sonho de Emma, em *Madame Bovary*, e os diários de leitura versando sobre *Balzac e a costureirinha chinesa*, de Dai Sijie.

No ciclo 3, a leitura do álbum provoca nos alunos um sentimento “de inquietante estranhamento”<sup>4</sup> ao qual eles reagem por meio de proposições semânticas que revelam sua recusa de compreender o inaceitável e seus esforços para construir uma narrativa e um resultado conforme a suas expectativas. Os jovens leitores que não reconheceram a reescrita do conto de Perrault em *Mina je t'aime* tentam fazer coincidir essa história com seu horizonte de expectativa e confirmá-lo. Eles utilizam o texto para nele encontrar um prazer onde não exista a incerteza intelectual<sup>5</sup> e projetam nele os clichês de seus universos pessoais. Assim, para esses alunos, a impossível identificação da avó à loba se acompanha de hipóteses conformes às suas expectativas: “Pode ser que a vovó tenha se disfarçado em lobo (ou ainda: eu acredito que era carnaval e a avó se disfarçou em loba); eles superestimaram

4 FREUD, S. *L'inquietante étrangeté et autres essais*. Paris: Éditions Gallimard, 1985, p. 216.

5 PASTEL, *L'école des loisirs*, 1991.

6 Ver a tese de PINTADO, C. *Les Contes de Perrault à l'épreuve du détournement dans la littérature de jeunesse de 1970 à nos jours. De la production à la réception*, Université Rennes 2, 2006, tomo 2, p. 408, 409, e seguintes.

a loba e a chamam de vovó porque ela é velha; quando eles dizem loba, é apenas uma imagem, mas, em verdade, é a avó”.

Nessas classes do ciclo 3, todos os esforços dos professores consistem em ensinar aos alunos a aceitar o universo construído pela ficção através de seu sistema axiológico próprio, a observar os indícios que permitirão, em uma segunda leitura, “ressemiotizar o texto”, alcançar um enredo inédito e uma nova visão de mundo. Dito de outra forma, é preciso que os jovens leitores ultrapassem suas reações espontâneas nas quais se revela sua utilização do texto – seu hábito de sonhar com o mundo ficcional – para acessar outras possibilidades interpretativas. O objetivo é levá-los a mudar o regime de leitura “abandonando aquele que vai direto às articulações da história” para entrar no “refolho da significação”<sup>7</sup> e, no que diz respeito aos contos “adaptados”, “ter acesso ao laboratório da narrativa e à cumplicidade, à convivência que são próprias da leitura literária”.<sup>8</sup> É preciso, portanto, canalizar a subjetividade.

No ensino médio, a relação com o texto que aparece no exercício codificado do comentário é totalmente diversa: frequentemente, a subjetividade do leitor é deixada de lado em benefício da observação do jogo das formas, e esse fenômeno é ampliado pelos desvios tecnicistas tantas vezes denunciados, mas sempre em execução nas tarefas. O sonho de Emma dá assim lugar a uma sucessão de relatos impessoais sobre o universo criado pela heroína. Quando não está totalmente apagada, a subjetividade do leitor aflora, às vezes, prudente, discreta, na modalização: “Ele (o mundo sonhado de Emma) parece muito regular, muito idealizado”, ou é vislumbrada sob alguns comentários: “Ele (o autor) se utiliza de comparações para que sintamos que existe uma certa sensualidade nas relações entre Emma e Rodolfo. De fato, ‘as roupas’ introduz a noção do tocar e o ‘quente’ reforça igualmente essa ideia”. A presença do aluno é perceptível apesar do indefinido dessas observações sensoriais. Mas essa fuga de neutralidade não é nada frequente no ritual do exercício. Não há utilização do texto aqui, mas um início de interpretação quando o aluno sai de sua rotina descritiva para concluir: “pudemos ver que o universo imaginário onde Emma e Rodolfo

7 BARTHES, R. *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil, 1972, p. 22 e 23.

8 PINTADO, C. Tese citada, p. 424.

são os heróis é muito idealizado, mas se esse universo é assim, é porque a realidade de suas vidas é sem dúvida muito morna e tediosa”. Explicação psicologizante, não sem fundamento, aliás.

Instalou-se o hábito de uma postura que transforma o comentário em uma “decodificação racionalizante mais ou menos complicada” (Picard, 1986, p. 96), ou em uma “pequena técnica pedagógica [...] empedernida”.<sup>9</sup> É antes de tudo a exclusão do sujeito leitor que é sublinhada nessas críticas e o fato de que, segundo os termos de Christian Baudelot e sua equipe, a leitura literária representa para a maioria dos alunos “uma prática sem crença”.<sup>10</sup>

Essas constatações convergentes explicam o retorno do pêndulo ao qual se assiste hoje com a reabilitação das leituras subjetivas. A leitura cursiva oferece ao leitor um espaço de liberdade: é a função dos diários de leitura que se multiplicaram nesses últimos anos.

É emblemático o exemplo dos diários de leitura realizados a partir de *Balzac e a costureirinha chinesa* em uma sala de 2ª série do ensino médio em 2006. Convidados a realizar, a partir dessa obra, livres associações, os alunos investiram no texto e o colocaram no âmago de suas existências, evocando aqui uma lembrança pessoal, lá uma leitura que ecoa, uma pequena história... Eles foram incitados a utilizar o texto, a fazê-lo brilhar em todas as suas ressonâncias.

19/03 Quando o narrador toca violino pela primeira vez e diz que as frases do trecho lhe vêm pouco a pouco, isso me faz pensar em quando eu toco um trecho que eu não tocava há tempos, que eu pensava ter esquecido, mas que volta rapidamente. [...]

A passagem onde o narrador vê uma formiga em uma mina de carvão me faz pensar que ele vê seu próprio reflexo.

O momento em que Binoclard trabalha na terra e traz barro até os joelhos me faz pensar em um ano, durante as férias, quando fazíamos um passeio pela montanha e que acabei atolando até os joelhos, querendo cortar caminho!

9 COMPAGNON, A. *Le démon de la théorie*. Paris: Seuil, 1998, p. 11.

10 BAUDELLOT, C. *et alii. Et pourtant ils lisent...* Paris: Seuil, 1999, p. 199.

A passagem quando Luo conta que os Guardas Vermelhos queimaram os livros de sua tia me faz pensar em um filme, *Fahrenheit 451*, que eu vi dois anos atrás e onde os bombeiros tinham ordem de queimar todos os livros.

21/03 O velho moleiro me faz pensar nas personagens do Renascimento. [...]

25/03 O final do livro é magnífico, a costureirinha me faz pensar em uma borboleta que sai de seu casulo, seco, a bater suas asas em direção a terras distantes...

Esses extratos do diário de Adeline mostram que as relações se fazem tanto com a vida do aluno (violino, caminhada) quanto com os elementos de sua cultura pessoal (filme, referência – pictórica? literária? – ao Renascimento). Ademais, certas imagens carecem de interpretação (a formiga, imagem da condição humana, o voo da borboleta, metáfora de um desempenho e de uma liberação).

### Defesa da utilização do texto

Não se trata aqui de provocação, nem de laxismo, mas de dar sentido à atividade de leitura mediante uma didática da implicação.

### *Críticas e grandes leitores*

Como escreveu Pierre Bayard, os argumentos pretensamente objetivos levantados para justificar o interesse por uma obra “têm sobretudo uma função de mecanismo de defesa para dissimular que nós somos, antes de tudo, sensíveis [...] ao que nos concerne”.<sup>11</sup>

Certos críticos concordam hoje que é importante relacionar a obra lida com o que está “fora da literatura”, elementos de nosso vivido ou de nossa experiência de mundo. Assim, Jean Bellemin-Nöel questiona “a necessidade, que sempre apareceu como uma evidência, de conceder um *status* privilegiado ao *referencial literário*. Por que, apesar de tudo, parece-nos natural tratar o universo cultural dos textos diferente dos objetos de mundo

11 BAYARD, P. *Qui a tué Roger Ackroyd?* Paris: Les Éditions de Minuit, 1988, p. 112.

referentes a nossa experiência ordinária (quer dizer, aquela que não foi mediada pela literatura)?”<sup>12</sup>

É o que nos ensina o exemplo dos grandes leitores. A observação de seus modos de ler mostra que eles não hesitam em se utilizar do texto, em adaptá-lo para pensar o mundo, dando às suas vidas um acréscimo de existência. Dessa forma, em seu *Diário de um leitor*, Alberto Manguel relaciona as obras que ele releu aos acontecimentos do mundo e de seu cotidiano. Em Calgary, em novembro de 2002, enquanto relia *As afinidades eletivas*, de Goethe, ele comenta o jornal local que anuncia a intenção do governo provincial “de fazer todo tipo de cortes nos programas sociais”. Depois de haver evocado a amplitude da injustiça social, ele se interroga: “O que eu fiz em favor das pessoas? Tenho a impressão de me parecer com Mittler, a quinta personagem de *As afinidades eletivas* [...]”.<sup>13</sup> Esse exemplo contemporâneo onde leitura e meditação digressiva se interpenetram evoca um prestigioso predecessor, Montaigne, cuja leitura alimentava constantemente o pensamento, e vice-versa.

É por meio dessa atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido. Assim, é de se perguntar sobre a compartimentação de que ela é objeto dentro da esfera escolar. Salvo as relações de intertextualidade, a leitura escolar, em seu formato canônico, não autoriza ligações com aquilo que se situa fora do literário: o universo do leitor. Essa exclusão paradoxal explica a aspereza e o formalismo do exercício e o fato de que inúmeros alunos dele se afastam.

#### *Existem diferentes maneiras de utilizar o texto*

Gostaria aqui de retomar a hierarquia posta como natural entre as duas abordagens intelectuais – interpretar e utilizar – e reabilitar a segunda. A oposição tradicionalmente estabelecida entre as duas atividades não coincide com os pressupostos em que se busca encerrá-la:

12 BELLEMIN-NOËL, J. *Plaisirs de vampires*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000, p. 13.

13 MANGUEL, A. *Journal d'un lecteur*. Arles: Actes Sudes, 2004, p. 128 e 129.

- de um lado, o interesse pelos dados factuais; de outro, a procura do simbólico;
- de um lado, uma atividade inconsciente, involuntária; de outro, uma abordagem consciente, baseada na reflexão.

A utilização do texto pode ser outra que o fruto de uma inexperiência: as aproximações efetuadas pelo leitor podem ser conscientes e remeter, como em Alberto Manguel, a uma vontade de interagir leituras e vida, o simbólico e o real. Trata-se então não de um fracasso, nem de uma incompetência, mas de ver a obra em uma cultura ativa não só no seio da literatura, mas na relação literatura/realidade.

Além disso, o próprio Umberto Eco, em *Lector in fabula*, reconhece que a utilização funda “a possibilidade daquilo que Barthes chama texto de prazer” e evoca a possibilidade de “uma estética da utilização livre, aberrante, desejosa de textos”, situando a utilização no campo do jogo literário. Assim, lembra que “Borges sugeria ler a *Odisseia* como se ela fosse posterior à *Eneida*, ou à *Imitação de Jesus Cristo*, como se ela tivesse sido escrita por Céline”. E comenta: “Proposições esplêndidas, excitantes e perfeitamente realizáveis. Tão criativas quanto outras, uma vez que um novo texto é produzido (*Dom Quixote* de Pierre Ménard, por exemplo, é muito diferente daquele de Cervantes, ao qual, entretanto, corresponde palavra por palavra)”.<sup>14</sup>

#### *Sobre a copresença das duas atividades*

Umberto Eco reconhece que há mil maneiras de se ler um texto e, como se expressa enquanto semiótico e não como pedagogo, não acredita que as duas operações – utilizar e interpretar – possam ser excludentes.<sup>15</sup> Mas, no capítulo XI de *Se um viajante em uma noite de inverno*, Italo Calvino, ao apresentar o encontro de sete leitores que expõem sua maneira de ler, sublinha a irreduzível singularidade da leitura que se estabelece entre os dois

14 ECO, U. *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes*. Paris: Éditions Grasset-Fasquelle, 1994, p. 73.

15 Mais exatamente, ele considera que a utilização possa ser uma estratégia da interpretação, hierarquizando, assim, as duas operações.

polos: utilizar e interpretar. Atividade fragmentada para um, cujo espírito divaga ao fim de algumas linhas para saltar sobre uma ideia, um sentimento ou uma imagem; para outro, é comparável à procura perseverante do garimpeiro. Essas duas formas de leitura contrastam: uma leve, saltitante, aérea utiliza o texto; outra atenta explora as profundezas do texto e o interpreta infinitamente. Uma vê o sentido imediato, outra como segredo escondido entre os signos. Entre esses extremos figuram outras práticas de leitura: leitura hermenêutica, aprofundada e fecunda; leitura segmentada; leitura atenta ao *incipit* ou ao desenvolvimento, leituras livres e sem rumo, a exemplo daquela que Michel de Certeau descreve em *A invenção do cotidiano*. Se ouvirmos os leitores de Italo Calvino, compreenderemos que se pode utilizar e interpretar o texto, segundo uma combinação estritamente pessoal. Se a *utilização*, índice de apropriação, está fora de propósito em relação ao estudo de um texto, ela é, de fato, discurso sobre si e não erro de leitura.

#### *Da frágil fronteira entre as duas noções*

Não somente as duas abordagens não são excludentes, como suas fronteiras são, às vezes, tênues também.

Tomemos o exemplo da fábula de La Fontaine *O lobo e o cão*, inspirada na fábula de Fedro, de mesmo título, um claro elogio da liberdade. Mas essa fábula se caracteriza pela ausência da moral constitutiva do gênero e isso pode conter outros valores, como faz Rousseau em *Emílio*, quando evoca as lágrimas de uma menina a quem se dava o cão como modelo e que declarava querer ser o lobo. A alternativa entre um pescoço preso a uma coleira e uma vida errática e de fome foi compreendida, pelos leitores do século XVIII, como conformismo, símbolo de sabedoria e de exemplo. O texto didático é interpretado a partir de valores de uma época ou utilizado para fins ideológicos? Sua vocação é um efeito sobre a práxis e podemos nos perguntar sobre as injunções do texto (interpretação) e sobre a axiologia do leitor (utilização) na escolha de vida significada pela fábula. Em linhas gerais, os textos didáticos inserem-se em uma concepção transitiva da literatura, marcando, nela mesma, a utilização como valor positivo.

A fronteira entre utilizar e interpretar é igualmente impossível de ser deduzida em certos lugares do texto. Dessa forma, os caminhos abertos autorizam o leitor a interpretar o texto com uma relativa liberdade assim como a sonhar. A imaginação desempenha, em ambas as situações, uma função primordial.

#### **Perspectiva didática: qual legitimidade em sala de aula?**

Aprender a interpretar implica o abandono de comportamentos espontâneos fundados na utilização do texto por um leitor singular. Até que ponto, em sala de aula, interpretar e utilizar podem coexistir e com qual legitimidade?

#### *Legitimidade científica*

No que concerne à legitimidade científica, além dos argumentos já mencionados, ainda se pode mencionar a pluralidade dos níveis que uma obra esconde, pluralidade “própria a satisfazer uma variedade de leitores” e que Antoine Compagnon apresenta como uma capacidade da obra “de proporcionar uma experiência”<sup>16</sup> (Compagnon, 1998, p. 272 e 296). Escusado dizer que se se admitem níveis de interpretação (a partir de simples inferências até a questão inteligente a que responde o texto), essa escala é igualmente presente na maneira de utilizar o texto e a experiência da leitura é tão ligada à interpretação quanto à utilização.

#### *Socialização das leituras e legitimidade ética e pedagógica*

Além dos documentos oficiais, a questão da legitimidade da utilização do texto em sala de aula se coloca em termos de formação do leitor no espaço social.

Se for indispensável instalar referências nas mentes a fim de que os jovens alunos do fundamental I e do fundamental II distingam *interpretar* e *utilizar* e

16 COMPAGNON, A. *Op. cit.*, p. 272 e 296.

estejam conscientes das regras em vigor na escola e fora dela, parece não menos indispensável hoje fomentar entre os alunos uma abordagem sensível dos textos, mesmo que seja da ordem da utilização. Opor-se-á que este não é o objetivo da escola, encorajar o que alguns consideram uma conduta retrógrada e que, além disso, essa abordagem preocupa-se com o íntimo dos alunos, não interessando à coletividade. Mas o desafio é fazer viver uma experiência de leitura, sem a qual a atividade, puramente cerebral, não faria sentido algum aos alunos. O uso da leitura cursiva em sala de aula responde a essa necessidade.

Como resultado, em sala de aula, podem coexistir essas duas abordagens em diferentes atividades; ou se sucederem ao longo de uma mesma atividade. É a partir das leituras subjetivas que se pode negociar significados compartilhados.

A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora.

Porém, o esperado ganho de bom senso não depende apenas das modalidades de leitura; é preciso também interrogar-se sobre o papel dos saberes na leitura.

### *O papel regulador dos saberes*

Em que medida os saberes genéricos e históricos podem ter um papel regulador para que a obra literária seja, por sua vez, significativa para o indivíduo e para a comunidade?

O conhecimento dos gêneros adquiridos desde a escola primária permite regular as expectativas e inscrever a obra em uma série; remete ao poético e à matriz de códigos e de convenções recuperáveis pela leitura.

Compartilhado pelos alunos, o reconhecimento de um gênero determina não só um protocolo de leitura, mas também expectativas precisas

capazes de guiar os alunos em direção à interpretação e de motivar seu julgamento estético. Esse conhecimento impulsiona um movimento do pensar que relaciona o singular ao geral, que vai da realidade concreta de um texto à concepção – abstrata – de uma forma.

Ao contrário, a história literária, ao trazer as obras para o campo social, que as determina e lhes dá sentido, executa o movimento inverso, estabelecendo sua singularidade em razão da inserção contextual e de sua situação na intertextualidade. Levadas ao ensino médio, essas abordagens – questionamento histórico, inserção da obra em sua situação de produção, conhecimento de sua recepção – instauram uma distância propícia à interpretação. No entanto, como escreveu Pascal Quignard, “somos contemporâneos de um universo sem fim”<sup>17</sup> e “nós fazemos o presente com o passado”.<sup>18</sup> A abordagem histórica também leva a concluir que “ler é sempre ouvir uma palavra viva”<sup>19</sup> e a se perguntar em que uma obra do passado pode nos dizer respeito. Trata-se de fazer os alunos entenderem como uma obra pode significar no tempo – para a posteridade – mas, também, de ensiná-los a utilizar a obra para si mesmos. “Familiarizar os alunos com essa ideia de proximidade e de intimidade com um texto poderia ajudá-los a não considerar mais o que eles fazem no curso de francês como algo exterior, ou de muito exterior, às suas próprias vidas”.<sup>20</sup> Esse saber-ler construído pela história mescla, portanto, em uma alquimia imensurável, interpretar e utilizar, distância e proximidade, significado para outrem, significado para si.

O domínio desses dois tipos de conhecimento – genérico e histórico – põe em tensão movimentos de pensar inversos e complementares que se traduzem por um vaivém do singular ao geral e vice-versa, e tendem a combinar interpretação e utilização, reencontro com outrem, reencontro consigo mesmo.

17 *Le français aujourd'hui, Le littéraire et le social*, p. 93.

18 *Ibidem*, p. 94.

19 DELACOMPTÉE, J.-M. *Ibidem*. p. 44-45.

20 *Ibidem*.

### Para concluir

Na tensão entre normas e subjetividade própria à leitura literária, se a subjetividade do leitor (*a intentio lectoris*) domina no começo da escolaridade, ela desaparece ao final e é preciso instituí-la.

O par interpretar/utilizar merece por isso ser reconsiderado. Não se reduzirá a utilização do texto ao meramente subjetivo (solipsismo e outras variantes) ou à falta de interpretação, como Umberto Eco tenta fazer. A utilização do texto é antes de tudo sinal de apropriação do texto pelo leitor e fonte de seu prazer. É constitutiva da experiência do leitor. Ajuda a moldar “o texto do leitor”, lugar de encontro entre os sinais do texto e a trama de uma existência. Esse texto do leitor está na origem de toda abordagem interpretativa. Por mais paradoxal que possa parecer, afigura-se urgente reensinar os alunos a utilizar o texto para si mesmos, para sonhar, para reencontrar o gosto pela leitura.

No entanto, não é menos indispensável para os alunos conhecer as regras do jogo e distinguir espaço privado e espaço social, utilização e interpretação. Entre os conhecimentos literários ensinados em sala de aula, os saberes genéricos e históricos podem desempenhar, juntos, um papel regulador entre as duas posturas face ao texto, favorecendo as abordagens interpretativas sem descartar o investimento pessoal.

Essa alternativa entre as duas posturas faz parte da experiência humana e a escolha consciente, consentida, de uma ou de outra, faz parte de um processo adulto. Assim, J. Bellemin-Noël diz não sem humor sobre seu trabalho enquanto crítico:

Às vezes, divago do meu jeito, em total liberdade; me permito, mesmo sem saber, todas as fantasias, mas isso acontece só na esfera privada de minha leitura para mim mesmo, e não (ao menos, me esforço para tal), quando leio para outro, quando desejo me fazer intérprete de um texto [...]. O intérprete escreve em liberdade vigiada, embora ele não saiba tudo o que escreve (eis aí a indispensável responsabilidade de ‘escrever’), nem quem, exatamente, o vigia, escondido nos bastidores. ‘Hipócrita leitor – meu semelhante – meu irmão’.<sup>21</sup>

21 BELLEMIN-NOËL, J. *Op. cit.*, p. 210-211.

### APROPRIAÇÃO SINGULAR DAS OBRAS E CULTURA LITERÁRIA

Annie Rouxel

(Tradução: Amaury C. Moraes)

*Le moment paraît venu de donner le maximum  
de son efficacité à l'engagement du lecteur  
dans une pratique active*

J. Bellemin-Noël

A reflexão que aqui apresento se inscreve em pesquisa conjunta, conduzida atualmente pela equipe LLA [Lettres, Languages et Arts] de Toulouse e pelo CELAM [Centre d'Études de Littératures Anciennes et Modernes] de Rennes 2, sobre a atividade do sujeito leitor na leitura literária.

Esse tema supõe que se dê atenção particular ao conteúdo existencial da literatura, à sua dimensão antropológica<sup>1</sup> (naquilo que ela exprime de emoções fundamentais da psique humana), na medida em que a leitura das obras literárias permite constituir o humano no sujeito, o que é, a meu ver, o principal desafio da cultura literária.

1 “A literatura – mas também as outras artes [...] – é um dos lugares onde se manifestam afetos fundamentais, atitudes face ao mundo; textos tendem a exprimir essas atitudes e fazer com que sejam compartilhadas com seus leitores”. VIALA, A. “Des registres”. In: *Pratiques 109/110*, Cresef, 2001, p. 170.