

## VARIAÇÕES INTERPRETATIVAS EM TEXTOS LITERÁRIOS: UMA QUESTÃO ANTROPOLÓGICA

Dra. Daniela Beccaccia Versiani (PUC-Rio/Unesa-Niterói)<sup>1</sup>

**RESUMO:** *Este trabalho discute estratégias alternativas de ensino de literatura, tomando como exemplo a experiência vivida com um grupo informal de leitores. O objetivo é apontar para a importância de valorizar as diferentes trajetórias socioculturais de cada leitor como substrato a partir do qual são produzidas interpretações de textos literários alternativas às interpretações canônicas. Esta estratégia buscaria, portanto, tornar visível o contexto multicultural da sala de aula, entendendo-a como espaço de encontro de diferentes visões de mundo e seus respectivos discursos.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *recepção, leitura, interpretação, multiculturalismo, antropologia*

No seu ensaio intitulado “Leitura e leitores. Variações sobre temas diferentes”, a teórica da literatura Heidrun Krieger Olinto enfatizava as alterações sofridas nas pesquisas sobre a questão da leitura e dos modos de recepção de textos literários nos últimos anos. De um cenário tradicional, fundado no interesse pela descoberta das intenções do autor como elemento principal na constituição de sentido de textos literários, Olinto destaca o deslocamento sofrido, sobretudo nas últimas duas décadas do século XX, em direção aos dois últimos elementos da tríade autor-obra-leitor, afirmando a “relação interativa do texto e do leitor como nova unidade fundante” (OLINTO: 1995, p. 15).

Desta forma, a partir da década de 1980, grande parte das pesquisas sobre modos de ler não mais buscava a gênese dos sentidos atribuídos a textos nas intenções do autor, mas sim na recepção de textos literários por leitores específicos inseridos em determinados contextos socioculturais e históricos. Como é sabido, são parte destas novas perspectivas – que hoje já constituem uma outra tradição teórica – as contribuições de Hans Robert Jauss, Stanley Fish, e, talvez ainda pouco conhecido aqui no Brasil, Siegfried Schmidt<sup>2</sup>.

A partir dessa breve contextualização das pesquisas empíricas sobre processos de leitura e leitores, podemos avançar e estabelecer algumas proposições que me parecem interessantes de serem pensadas num momento em que, mais e mais, percebemos que a perspectiva de uma pluralidade de interpretações já não pode mais ser minimizada enquanto questão chave tanto em espaços institucionalizados de ensino de literatura quanto em espaços informais nos quais textos literários também circulam, com propósitos e funções as mais variadas.

Se nas instituições de ensino formal – ambiente escolar e universitário – textos literários ainda parecem muitas vezes funcionar como objetos aos quais se adere um saber canônico que deve ser transmitido pelo professor, assimilado pelo alunado, e verificado e

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Universidade Estácio de Sá. Departamento de Letras. Email: [daniela.versiani@pobox.com](mailto:daniela.versiani@pobox.com)

<sup>2</sup> O Iser de *O ato da leitura* não consta desta lista pelo interesse – igualmente legítimo – em compreender o ato da leitura em sua dimensão paradigmática. Gostaria contudo de mencionar que, nos últimos anos, o teórico tem dedicado uma reflexão à por ele denominada antropologia literária.

avaliado em sua “correta assimilação” pelo professor, não creio que em espaços informais esta preocupação tenha tido, algum dia, maior validade. É sobre o valor deste segundo tipo de condição de produção de sentido de textos literários, proporcionada pelas exigências – ou não exigências – de espaços informais de circulação de textos literários, que eu gostaria de tratar nesta comunicação. Sobretudo porque acredito que ela tenha valor também em espaços formais de produção de saber, se é verdade que pensamos hoje na sociedade como uma sociedade multicultural e pluralista, lugar de convívio de distintas e inúmeras visões de mundo.

Deixando de lado as legítimas concepções abstratas de leitor, como aquelas utilizadas pelo Wolfgang Iser de *O ato da leitura*, e pelo Umberto Eco de *Interpretação e superinterpretação* ou de *Seis passeios pelos bosques da ficção*, por exemplo, e buscando compreender os processos de atribuição de sentido a textos literários a partir de um interesse também legítimo sobre leitores de carne e osso, como aqueles considerados por Stanley Fish e Siegfried Schmidt, as questões que gostaria de levantar aqui são as seguintes:

- ainda é válido, hoje, lidar com textos literários em espaços formais de ensino da literatura - escolas de 1º e 2º graus, faculdades de letras, programas de mestrado e doutorado - sem considerar seriamente as amplas possibilidades de variações interpretativas de leitores empíricos, históricos, possuidores de diferentes trajetórias socioculturais?

- ainda é produtivo, hoje, diante da necessidade de diálogo e de interação entre diferentes sujeitos com diferentes visões de mundo, descartar ou minimizar as possibilidades de encontro dessas diferentes visões de mundo proporcionadas pelo contexto da sala de aula?

- ainda é válido hoje, em se tratando de dar sentido a textos literários, apostar tão somente na função pedagógica de criar consensos em torno de interpretações consagradas de críticos literários passando ao largo da oportunidade de, através da leitura e interpretação de textos literários, dar voz a **dissensos** que darão visibilidade às distintas visões de mundo em convívio num mesmo espaço de produção de saberes, a sala de aula?

- em nome de qual tradição - de qual literatura-monumento - jogamos fora a possibilidade de permitir que diferentes visões de mundo - e seus respectivos discursos - entrem em efetivo diálogo no pequeno espaço de discussão supostamente democrática, a sala de aula de literatura - quicá o único - a que tem acesso o alunado brasileiro?

Não me parece de todo inútil recordar aqui dois diferentes modos de lidar com textos literários representados por dois diferentes contextos educacionais - sempre formais - a partir da pesquisa feita pela educadora Cyana Leahy-Diós sobre os modelos brasileiro e inglês de ensino de literatura. Como explica a autora em seu livro *Educação literária como metáfora social. Desvios e rumos*, (2000), enquanto o modelo inglês de ensino de literatura se baseia na autoridade interpretativa do professor, que espera que seus alunos reproduzam a interpretação por ele conduzida e baseada na tradição de críticos literários autorizados, no Brasil o ensino de literatura tem se caracterizado sobretudo como ensino de história da literatura, com ênfase sobre o estudo das características dos diferentes períodos literários, sua sucessão cronológica e seus principais autores e obras. No caso da Inglaterra, a ênfase recai sobre a repetição de interpretações já consagradas. No caso do Brasil, a ênfase recai sobre a boa memorização das principais características das escolas literárias, e das principais obras e autores delas representativos.

Em ambos os países, pouca ou nenhuma ênfase é dada à participação ativa do estudante na construção de sentidos relacionados às obras literárias estudadas. Ambos os modelos de ensino de literatura fracassam, portanto, a meu ver, na crença de que a literatura possa ser algo mais que um meio de reiterar e repetir interpretações já consagradas, ou que possa ser algo mais que um defluente menor do ensino da disciplina história.

Como modo de exemplificar o que venho tentando aqui propor, como alternativa aos dois modelos de ensino acima citados, gostaria de relatar a breve experiência que tive a oportunidade de vivenciar ao oferecer, ao longo de oito meses (outubro de 2006 a junho de 2007, com recesso em dezembro), em um curso livre de leitura no espaço cultural Sala de Leituras, um ambiente informal de trocas e vivências de literatura e cultura, localizado no bairro do Catete, na cidade do Rio de Janeiro.

As experiências vividas com as alunas desse curso, chamado O Prazer de Ler, foi objeto de minha pesquisa de pós-doutorado realizada no Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Esta pesquisa, intitulada Processos de leitura, foi orientada pela teórica Heidrun Krieger Olinto e procurava abordar questões empíricas e teórico-políticas que envolvem as relações entre sujeitos-leitores e processos de leituras de textos literários em contextos específicos. Cabe lembrar que nessa pesquisa não foram abordados aspectos relacionados à alfabetização e ao letramento, mas tão somente aos processos de leitura relacionados a textos considerados literários em contextos socioculturais heterogêneos, ou seja, em contextos multiculturais. Os leitores em questão eram adultos já socializados em ambientes literários. A pesquisa concentrou-se em três abordagens interligadas: a) aspectos associados à formação de sujeitos-leitores em contextos multiculturais, b) abordagens empíricas e práticas de ensino de textos considerados literários em grupos de discussão formais e informais sobre literatura, e c) investigação do processo de produção de reflexões e interpretações deflagradas por esses processos de leitura em sujeitos-leitores singulares.

O ambiente em que ocorreram esses encontros era marcadamente voltado para a discussão informal de textos literários. Tais encontros **não** tinham por objetivo, portanto, a aquisição formal de um conteúdo programático como aquele pré-estabelecido pela tradição universitária de um curso de Letras, mas tão somente propiciar a oportunidade da troca de experiências e vivências sobre leitura de literatura sob a condução de um mediador.

Servindo como mediadora desses encontros, minha função concentrou-se no objetivo de propiciar essa troca de experiências interpretativas e dela também tomar parte. Ao longo dos oito meses, procurei, na medida do possível, evitar impor a minha interpretação sobre as interpretações dos alunos ou ocupar um lugar de autoridade. Ao contrário, procurei posicionar-me como mais uma voz interpretativa desses textos, oferecendo às alunas instrumentos para aprofundar, ampliar, e/ou complexificar suas próprias interpretações, validando-as.

As alunas que participaram desse grupo tinham um perfil bastante heterogêneo. A primeira (B.) tem 37 anos, é advogada e mãe. A segunda (P.) é recém graduada em Letras, atriz e tem 23 anos. A terceira (C.), com 54 anos, tem formação em ciências sociais e é professora. A quarta (E.), 50 anos, é médica afastada da profissão e professora de matemática do ensino médio. A quinta (L.), 60 anos, é psicanalista aposentada. Embora a heterogeneidade em sala de aula não seja em si um fato inédito em minha experiência de professora, tal situação foi extremamente importante para esta pesquisa pelo fato desse grupo ter sido conduzido com objetivos muito distintos daqueles que habitualmente

vivenciamos em salas de aula de instituições formais de ensino de literatura (Cursos de Letras em nível universitário).

Como sabemos, tanto no ensino médio quanto no universitário a heterogeneidade de uma turma deve ser em certo sentido minimizada para que, paulatinamente, seus membros sejam conduzidos a um conhecimento homogêneo e consensual sobre tópicos de literatura e história da literatura que deverão ser posteriormente avaliados individualmente. Ou seja, no ambiente tradicional de ensino de literatura, a interpretação de textos considerados literários pressupõe uma “interpretação correta” baseada, como sabemos, na repetição da tradição interpretativa canônica, de modo tal que o aluno organize os conhecimentos literários em um sistema histórico-literário tradicional. A preocupação nessa específica situação comunicativa, portanto, é com a produção de interpretações semelhantes e com o relativo apagamento de possibilidades interpretativas diferentes daquelas consideradas canônicas. Mesmo porque, nesse contexto, o sistema de avaliação e aprovação pende qual espada de Demóstenes sobre a cabeça do aluno que, quando é “esperto”, lê e interpreta muito bem as expectativas do professor e responde a elas, menos que ao texto lido. Como afirma Olinto, nesse contexto, “... o ato de leitura funda-se numa espécie de preguiça do leitor que tende a integrar essa experiência a seus hábitos cotidianos, reduzindo eventuais desafios ao abrandar a diferença” (OLINTO: 1995, p. 41).

Ao contrário, o grupo de estudos literários que foi objeto de minhas observações durante os oito meses da pesquisa de pós-doutorado formou-se com o objetivo de propiciar a convivência entre diferentes sujeitos-leitores com diferentes visões de mundo, numa perspectiva de troca de experiências e conhecimentos que passava ao largo de avaliações. A preocupação nesta específica situação comunicativa, portanto, era com a produção de interpretações individualizadas e com o convívio entre diferentes possibilidades interpretativas deflagradas por textos literários. Em encontros semanais, pude conduzir e observar os debates em torno de textos literários em uma situação comunicativa diferente daquela propiciada em grupos de estudos formais de literatura.

O grupo de estudos acima referido **não** se caracterizava pelo contexto de avaliação e aquisição de um conteúdo programático, ou seja, sua situação comunicativa **não** se assemelhava com a situação de ensino formal como aquele que em geral caracteriza o estudo de literatura no ensino médio e universitário. Nesse sentido, as interpretações literárias produzidas pelos sujeitos-leitores componentes desse grupo se constituíram como bons contra-exemplos daquelas produzidas por leitores especializados, ou por alunos inseridos em cursos formais de letras, nos quais, em geral, o professor oferece conteúdos e faz avaliações, ou seja, uma situação comunicativa na qual vigoram os requisitos da avaliação por uma autoridade. No grupo em questão, o meu papel como professora era de mediação e participação, não de “autoridade literária”.

No mesmo ensaio acima citado, Heidrun Krieger Olinto estabelece uma diferença importante entre o tratamento cotidiano - ou informal - dado a textos literários e os tratamentos científicos, profissionais:

Apenas os últimos interessam-se pela articulação de todas as possíveis estruturas. Essa forma de operação textual demanda um grau elevado de conhecimentos arquivados e só ela compromete-se com a elaboração de sistemas a nível conceitual e categorial, sem interferência da esfera emocional. Na prática recepcional comum, esse tipo de tratamento não é necessário. Encontros cotidianos são motivados por processos da esfera

afetiva e enraízam-se nos conhecimentos, frutos da expectativa das experiências ganhas por leitores em contatos com livros de literatura. Esse tipo de experiência não é arquivado de forma ordenada e hierárquica, articulado em sistemas conceituais coerentes, mas depende de motivos subjacentes à prática recepcional rotineira” (OLINTO: 1995, p. 37).

Eu penso que esta prática cotidiana não ligada a uma perspectiva formal, ou seja, não ligada a uma prática científica, ou de avaliação de um saber formalizado e hierárquico, seja ele aquele do tipo proposto no modelo inglês (reprodução de interpretações consagradas), seja ele aquele tipo proposto no modelo brasileiro (memorização de histórias da sucessão de escolas literárias, seus autores e características) – pode ter um valor realmente indispensável **quando pensamos nas salas de aula como contexto privilegiado de encontro, discussão e trocas de visões de mundo e seus respectivos discursos**. Ou seja, como contexto multicultural onde é possível efetivamente ocorrer a troca de diferentes saberes ligados a indivíduos com diferentes trajetórias socioculturais.

Mais uma vez recorro ao texto de Olinto para fundamentar minha perspectiva:

Investigações empíricas, dos aspectos cognitivos da compreensão de textos literários, revelaram o papel especial dos elementos da ‘ressonância pessoal’ do leitor, que se localizam na convergência do modelo de mundo formado pela sua experiência de vida e pelo mundo ficcional de textos literários. Esse processo, induzido durante a leitura pela memória de experiências pessoais do leitor, influencia, de modo particular, a primeira fase da leitura e depois surge apenas ocasionalmente, podendo desaparecer por completo. A ‘ressonância pessoal’ – que assinala, ao lado de concepções gerais de vida e de mundo, a face emotiva e a memória autobiográfica da vivência do leitor – é analisada por U. Seilmann, no ensaio ‘Readers entering a fictional world’ (1990), a partir da função de construir molduras cognitivas e contextos abrangentes que orientam a apropriação dos mundos ficcionais de obras literárias. Esses quadros cognitivos, que dependem, portanto, de comentários iniciais na leitura de textos, permitem compreender divergências culturais, sociais e pessoais na interpretação de conteúdos semânticos, realizada por diferentes leitores. Ainda que se trate de uma compreensão, de certa forma, limitada ao conteúdo e à fase inicial, existem indicações de que o processo possa enriquecer, também, a própria experiência da leitura. Por essa razão, a ressonância pessoal é importante para compreender textos literários. Além do mais, ela oferece uma imagem do texto como ente vivo ao vincular a sua leitura com vivências do leitor, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de formas de compreensão supraindividuais e interpessoais (OLINTO: 1995, pp. 37-38).

Gostaria aqui de relatar de forma breve, como ilustração dessas afirmativas, as diferentes interpretações dadas por algumas das alunas a um dos textos que trabalhamos no espaço Sala de Leituras: “A menor mulher do mundo”, de Clarice Lispector.

Cabe aqui reiterar que as interpretações, embora surgidas livremente, surpreenderam-me em primeiro lugar pela extrema diferença entre si, o que confirma a evidentemente respondiam a uma ‘ressonância pessoal’, para usar expressão de Olinto, e a concepções

gerais de vida e de mundo, a face emotiva e a memória autobiográfica da vivência das leitoras, inclusive momentos pontuais da vida de cada uma delas: uma delas, advogada, no dia em que discutimos esse conto, acabava de chegar de uma reunião com uma ativista de uma *ong* internacional dos direitos das mulheres e obviamente contava com esta moldura sócio-política ao ler o conto de Clarice, enfatizando aspectos das relações de poder entre homens e mulheres. Outra vivenciava um processo de ruptura de um relacionamento de muitos anos com o marido, e em sua interpretação reiterava a força da personagem Pequena-Flor, embora descrita como o menor ser humano do mundo. Uma terceira, profissional da área de ciências sociais, via no conto de Clarice os aspectos ligados às relações de poder entre conquistador e conquistado, além de entender o conto como uma alegoria do próprio processo de construção do saber antropológico.

Evidentemente tais “ressonâncias pessoais” foram ativadas pela apropriação do mundo ficcional construído no conto de Clarice, formando uma moldura cognitiva que, contudo, não impediu a troca de conteúdos, uma vez que todas elas partilhavam do arcabouço lógico por detrás de cada interpretação e comentário das colegas. Creio seja aqui desnecessário destacar que nenhuma das interpretações foi produzida a partir de um valeduto desenfreado ou de construções explicativas incoerentes, de modo que foi possível a todas partilhar suas respectivas interpretações e compreender mutuamente os diferentes enfoques, havendo uma troca enriquecedora feita a partir das divergências de interpretações, calcadas em diferentes experiências pessoais, culturais, profissionais e etc.

Neste ponto gostaria de fazer referência a um teórico que costuma, a meu ver, ser lido de modo equivocado, mas que poderia lançar alguma luz para o entendimento dessas trocas em sua dimensão antropológica e sociocultural. Refiro-me ao teórico e crítico literário Stanley Fish, um dos principais representantes do *reader response criticism* e conhecido pela formulação do conceito de “comunidades interpretativas”.

Para Stanley Fish, leitores não interpretam textos; na verdade os criam. Esta afirmativa polêmica bastou para que alguns a interpretassem como o escancarar de um valeduto interpretativo desenfreado. A meu ver, contudo, as afirmativas de Fish passam ao largo disso. A perspectiva de Fish, se peca, o faz pelo extremo oposto: em sua visão, pouco espaço existe para a interpretação “romântico-espontânea” de um texto literário, uma vez que, para ele, toda a atuação do leitor se origina de um processo de socialização anterior no qual o sujeito se insere e se constrói. Cito o próprio Fish:

... se o eu é concebido não como uma entidade independente, mas como um construto social cujas operações são delimitadas pelos sistemas de inteligibilidade que o informam, então os significados que este eu vier a conferir aos textos não serão específicos a ele, mas terão sua origem na comunidade (ou comunidades) interpretativa(s) da qual ele é função. Estes significados não serão, ademais, nem subjetivos nem objetivos, pelo menos não nos termos entendidos por aqueles que argumentam nos termos da visão tradicional: eles não serão objetivos porque serão sempre produtores de um ponto de vista e jamais serão simplesmente ‘lidos’, e não serão subjetivos porque este ponto de vista será sempre social ou institucional. (FISH: 1993, p. 164)

Como fica claro a partir desse trecho, o sentido dado a um texto, segundo Fish, constitui-se na esfera cognitiva do leitor, momentaneamente inserido em uma comunidade interpretativa. Pela assimilação e compartilhamento de conceitos prévios, integrantes da

mesma *comunidade interpretativa* constroem textos semelhantes. Integrantes de diferentes *comunidades interpretativas*, compartilhando outros pressupostos, construirão outros textos. Com estas concepções, Fish não apenas desmonta a explicação tradicional para diferentes leituras de textos literários, baseada no estatuto da polissemia, mas também revela a origem institucionalizada das diferentes interpretações. Por outro lado, a suposta estabilidade de um texto deixa de ser plausível, pois leitores estão em constante deslocamento entre diferentes comunidades interpretativas, de modo que consensos em torno de leituras passam a ser compreendidos como temporários e em constante alteração (FISH, 1980).

À questão do indivíduo inserido em uma comunidade interpretativa literária, tal como enfatizada por Fish, poderíamos ainda somar as pertencas acumuladas por sujeitos leitores em suas específicas trajetórias socioculturais que nada tenham a ver com a socialização literária desses sujeitos, mas que também formam sua visão de mundo, tais como ideologias, situação de gênero, classe social, religião, etc. Nesse sentido, fica clara a origem sociocultural, ou, se preferirmos, antropológica, dos diferentes sentidos atribuídos a textos por diferentes subjetividades com trajetórias socioculturais específicas, havendo, de fato, pouquíssimo espaço para uma noção romântica de “criatividade” interpretativa.

Daí a importância, a meu ver, de começarmos a tratar textos literários, também em sala de aula – quando elemento do contexto formal de ensino de literatura - não mais como monumentos da cultura, mas como pretextos para a ativação de processos de leitura e interpretação, colocando em circulação e diálogo diferentes visões de mundo de sujeitos-leitores específicos e de suas respectivas interpretações que são, também elas, mutáveis, contingentes, produzidas, sim, por seus interesses e paixões, mas, sobretudo, pelos contextos socioculturais nos quais tais intérpretes circulam.

Isto não descarta a importância da função pedagógica do estudo de literatura como um bem cultural, como tradição e monumento a serem preservados e passados de geração para geração. As duas abordagens, a meu ver, são complementares e deveriam conviver de modo rico e desejável. Afinal, o próprio diálogo com a tradição crítica, feito a partir de leitores ativos, vivos!, será certamente mais interessante e promissor do que a mera repetição de interpretações já consagradas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FISH, Stanley. “Como reconhecer um poema ao vê-lo”. **Palavra**, n. 1. Rio de Janeiro: Departamento de Letras da Puc-Rio, 1993, pp. 156-165
- FISH, Stanley. “Interpreting the Variorum”. In: \_\_\_\_\_. **Is there a text in the class? The authority of interpretative communities**. Cambridge: Harvard UP, 1980, pp. 147-173.
- LEAHY-DIÓS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói: EdUFF, 2000.
- OLINTO, Heidrun Krieger. “Leitura e Leitores. Variações sobre temas diferentes”. In: VAZ, Paulo Bernardo (org). **Ler e pensar**. Rio de Janeiro: Proler, 1995, pp. 15-54.